



ڈاکٹر ذاکر حسین لائبریری

DR. ZAKIR HUSAIN LIBRARY

JAMIA MILLIA ISLAMIA
JAMIA NAGAR

NEW DELHI

Please examine the book before taking
it out You will be responsible for
damages to the book discovered while
returning it.

فهرست

صفحه	فهرستنده و گزارنده	و باز پس از یک سال دیگر
۱	یادداشت مدیرمسئول	مناسبت تلفظ سنجیده با آموزش املا
۵	محمد عمر زاهدی	رہا، آندیشہ و حمامہ
۱۵	ضیاء الدین ضیاء	نقش ویژه گیهای خوانش در ...
۲۰	حلام احمد صدیقی	رابطه آموزش و پرورش با ارزیابی
۲۹	محمد نعیم بهین	دندریس له عمومی میتود و نو سرہ ...
۳۶	زادر شاه نیکبیار	دلینن پہ واسطہ دمارکس دتعالیمی طرحی وده
۴۴	رباگل رہبا	ناد یژدا کروپسکایا یوہ محلا دہہ رورنپوہہ
۵۴	محمد هاشم بشریار (گزارنده)	دماشومانو سالہ، رورده
۶۱	عزیرالدین همت	نگاہ کوتاهی در بارہ تعلیم و تربیة شوروی
۶۵	داکتر حلیل الله خلیل	نکتہ هایی از دستور و نگارش زبان دری
۶۹	پ. فریاد	روشن خطایہ در تدوین
۷۹	شمس العابدین شمس	کیهان در فرآیند دزاران سال
۸۴	رحمت الله روند (گزارنده)	نگاهی بہ ترجمہ های اوزبکی شاهنامہ ...
۸۸	ح. یارقین (گزارنده)	ستایشگر خراسان
۹۵	و. ب.	از صورتگری تا صورتگرایی
۱۰۴	عبدالله سمندر غوریانی	روانشناسی و مالیت (کار)
۱۱۰	بصیر ژورک	یادداشت تارہ یی برداستا نهای کودکان
۱۱۶	پویا	معلم رسم
۱۲۶	رهنورد زریاب	فوت، کتاب او شیطان
۱۳۶	پسرلی (گزارنده)	پروہی سامنوب
۴۴	همدرد	

وباز پس از یک سال دیگر

ناز پس از یک سال «سراغازی» باید بنویسم. سال پارهم نوشته بودم. آیین مجله نگاری چنین است. آدم ناگزیر باید در هر سال سراغازی داشته باشد و در آن، گپهایی را که شایسته گفتن میداند، بگوید.

میخواهم سراغازی بنویسم. بنابراین، از آغاز پاروپیرار تا این آغار رامینسم؟ به گذشتن و رفتن و برگشتن سالها میاندیشم؛ لحظه هارابه یادمی آورم؛ به رویدادها و بزرگ و بارکارهای دوساله، دوباره مینگرم؛ تواناییها و ناتوانیهایم را بر می شمارم؛ داوریهای خوب و بد خواننده گان را، که یاد داشت نموده ام، میبینم؛ آنها را به نیتهای «داوران» پیوند میدهم. نیتهای خوب و نیتهای بد. از نیتهای خوب نسیرو میگیرم، نیتهای بد را نسیبده میانگارم چون داور دارم که «خوب» میماند و «بد» میمیزد. پس نسیار رد که آدم به «بد» بیدیدش و باخود میگویم که بگذار که خوبها بر لحظه ها و در لحظه ها همواره بسرخشدن و لحظه هادر پیوند باخوبها جاودانه باشند و بمانند.

از خود میپرسم که از کجا آغاز نمایم؟ از یادداشتها؟ از کارها و رویدادها؟ از تواناییها؟ از ناتوانیها؟ از چه؟ از کجا؟

وباز میادیدش: به خواننده چه باید گفت و چگونه باید نوشت؟ خواننده ها که گروه گروه اند، گونه گونه اند و با خواستها و آرمانهای همگون و ناهمگون در برابر من ایستاده اند. چگونه میتوانم چیزی بنویسم که - اگر نه همه، کم از کم بیشترینه شان - به تسلی خاطر برسد و باز اگر نه آفرینی، تفرینی هم نرسند و همین گونه بخوانند و بگذرند.

دشوار است - دشوار تر از هر دشواری دیگر.

گپهای بیشمار از ذهنم را فرا گرفته است. گاهی به گونه ای میهرسم. چون در میهایم یا

در یافته‌ام که «پیامها» را نمیشود به روبرو خورد خواننده داد. گزاره را نمیشود تا دیری برآورنگ راستی و درستی نشانند و بی ناوری نمیتوان به باورها، بمایسی اربا پنداری و ماندگاری بحشید. همین است که میگویم

دشوار است - دشوارتر از هر دشواری دیگر.

میدانم که سواندها گروه گروه اند، گونه گونه اند و با خواستها و آرمایهای همگون و ناهمگون در برابرم ایستاده اند به یاد داشتها و داوریهام که مینگرم نیز گونه گونه اند:

یکی «فامی یانوسده یی» را حوش ندار - و از شنیدن یادیدنش ناخمشود است

دومی «سک نوشت یی» را نپسندیده است

سومی از نشر نشدن نوشته یا گرا - ش - «ثلا» مانعوان «نعت ار عشق» یا «رفت و آمد کشتیها در بحر اقلانیک شمالی» - در عرفان، حسمگین است.

چهارمی اربه همگام چاپ نشدن محله شکوه دارد

پنجمی اردانشتن و دریافتن معنی عنوان مقالتی ویژه، نمیتوان مانده فریادی از سر حشم برآورده است

ششمی آنچه را که مدحواسته در محله عرفان نیافته، یعنی که «عرفان» بر ابر به پسند و آرمای وی نبوده است

هفتمی تمحواسته انتظار هم نداشته است که «نمشته یی» سالآن «ویژه گی» را در این محله بجواید

هشتمی روان و روان پرداخت عرفان را به تمامت برتر ارائه دانش و بینش خود یافته حواسته است که از «دشوارنگاری و پژوهش ماری» در عرفان، نگذریم

نهمی نحوسته است که از «حصار آموزش و پرورش» به در آیدیم و مزر گوارانه رهمایی کرده است که از رایحه ناغستان زبان و ادبیات و فلسفه دوری گزیمیم

دهمی ره رکنیهی ارش مساریها و گسته اندیشیهایش را به عرفان، هدیه آورده است

و ارمین نمونه هاست که مرادچار هراسی ویژه میگرداند!

ناحود میاندیشم چگونه میتوان سحنی گفت و سرآکاری نوشت که بتواند دلهایی ده این نازکی و اندیشه هایی بدین باریکی را به «عرفان» پیوندد دهد

دشوار است - دشوارتر از هر دشواری دیگر.

ناگزیر میسوم به بوده ها مینگرم و به آنچه که در پار و پیوار هستی یافته است. مهرست نشنه های دوسا - پس عرفان را میبینم ارآعار تساپایان می شمارم. دوباره می شمارم و بسار یک بار دیگر می شمارم «هستی و چیستی» هر مقاله را - که تا ه گام نشرش پنج بار خوانده ام - دوباره میسجم و برای ششمین بار برریش می کنم. نخست آماری مدین گونه در بر ابرد یده گانم بدید می آید

۱۰۲ نبشته ویژه آموزش و پرورش

۵۳ نبشته ویژه ادبیات

۳۴ نبشته ویژه رباب، ربانشناسی و دستور

۴۵ نبشته ویژه علم، فلسفه و تاریخ

۲۸ داستان ویژه کودکان و نوجوانان

۱۳ نبشته پراگنده

۵ گزارش مستند آموزشی

همه ۲۸ نبشته

نبشته هایی کم و کوتاه، نبشته هایی دراز و دنباله دار، نبشته هایی بیشترین به سباسبسار و برگي از دانش وزنده گي و سرانجام نبشته هایی هم ار شمار «آمريش» .

نبشته های ویژه آموزش و پرورش، که بناوبنياد کارماست، دودربر مينمايد.

نبشته های ویژه رباب، ادبیات، علم، فلسفه و تاریخ که رمية نشریافته اند، بسببه پندايه مابه استيواری بني آموزش و پرورش یاری ميرسانند وآگاهانه به همین هدف به نشر سپرده شده اند. داستانهای ویژه کودکان و نوجوانان که اريک نیازآموزشی و پرورشی درکشور پديد آمده پدر عرفان بشرشده اند، بااصل کارما ناسارگاونيمایند سرانجام نبشته های پراگنده و نیز گزارشها را هم که ميديم، گونه يی آگاهيهای آموزشی و پرورشیست. پس چراپرسشهای درذهنهای پديد آمده است ؟ و چراآکاسی ميل نداشته اند مثلاً گپهای ویژه زبان وزدانشناسی بياهم و فلسفه را در عرفان مينند ؟

نميدارم که همگام «گفتن» فرارسيده است ، يعنی ميخواهم بگويم که

«عرفان» نشر يسه علمی و پژوهشی و رارت تعليم و تربيه ح د ا است اين و رارت

رياستی دارد به نام «تأليف و ترجمه» دراین رياست کذاهای ویژه درسی نوشته ميشود. کتابهای درسی رمينه های گونا گونی از علوم و دانشها رادر بر ميگيرد، يعنی که رياضي و فزيک هست ، کيميا و بيالوژی هست ؛ تاريخ و حساسامه شناسی هست ، فلسفه و اقتصاد سياسي هست ؛ هنر و ادبيات هست ، دستور رباب و ربا شناسی هست و بسياری از رشته های ديگر علمی هم هست . بنايرين ، ما پنداشته ايم که هر يک از نوشته های نشر شده در عرفسان ، نويننده گان و گزارشنده گان کتابهای درسی مارا به گونه يی ياری ميرساند و بار پنداشته ايم که گروهی از آموزگار ان خوب و فرهنگ دوست ما که به تدريس کتابهای ویژه درسی سرگرم اند ، بفيلو داشته اند که آگاهيهای در اين رمينه ها داشته باشند و باز خواسته ايم که فرهنگيان کشور، با يافتن ميرنگ و دانش راستين ژرفتر پيوند بدهيم و در سايه روشن همین هدفها بسوده

ست که هم به آموزش و پرورش پرداخته‌ایم و هم به علوم و دانشهایی که آموزش و پرورش
با نیرو میبخشیده اند .

گفتم که خواننده ها گروه گروه اند و گونه گونه اند و با حواستها و آرمایهای همگون
و نا همگون در برابر من ایستاده اند

من میاندیشم که چه و چگونه سرآغاری بویسم تا دلباواندیشه های این گروه های گونه-
گونه به عرفان پیبوند دوبه راه عرفان و صمیمیتی که در «عرفان» هست .
دشوار است - دشوارتر از هر دشواری دیگر .

باز شکفت میبنداید؟ تا اینجا که گفتم و نوشتم بر «هراس» خود پیروز بودم و اما حالا
میپندارم که «هراس» به گونه یی خامه ام را به پرتگاه سستی و ایستایی میبرد و نمیگذارد
که «کپی» به بیان آید و گفته شود . من میخواهم بگویم که :

خواننده ها کمتر میاندیشند که ما چه دشواریهایی داریم ، یعنی کس نمیخواهند به
دشواریهای کارما ببندیشند و نیازی هم به این گونه «اندیشیدن» - ها ندارند . آنها میخواهند
که در پایان هر ماه شماره تازه عرفان را - خوب یابد ، پیراسته یا نا پیراسته - ببینند و بخوانند
و بگذرند و همین و بس

و اما «هراس» میگوید که این گداز را نگو؛ چرا که دلبای خواننده ها نازک است و
شکوب شان به ساد رسید است و شتاب که رنگ زمانه دارد و زمانه که شکیب را برده است .
چه میدانم ، شاید «هراس» هم درهائی داشته باشد که این چنین نهیب میزند . ناگزیر
میشوم و همین گونه میگذرم و از روزنه دیگری مینگریم و میبینم که چه چیزی را گفته
میتوانم یا میارزد که بگویم
آری ،

«عرفان» به همه حوهای زمانه خود دست بسته است . راستها و درستها را میجوید .
از رنگها و دیگر نگاه دوری میگزیند . به یافتن و پیوستن دلبای پاک ره میبوید . به سوی
روشنی میشتابد . در ره اش را به روی کسانی میکشاید که میاندیشند - خوب میاندیشند ، بسیار
میاندیشند ، رنج اندیشیدن را میپذیرند و اندیشه شان طراوتی دارد و میتواند فشارتی از
آرمائی باشد و رهی بکشاید و از اندوهی بکاهد و منزلی از دانایی و بهنایی را بنماید و این
است آنچه که عرفان میخواهد . بگذار عرفان به همین راه روان باشد و همه تیره گوییهای فراراه
آن از سرافراری و فراز حوییش ناپود گردد و ناپیدا و عرفان همانند و روشنی راه .

مناسبت تلفظ سنجیدو با امورش اطلاق

در گفتار تسلسل پا بر جای اصوات معین جهت انتقال مفاهیم به کار برده میشود. در نگارش، به افزایش این که توالی پا بر جای حروف معین در انتقال مفاهیم با ارزش است، شکل درست حرف یا حروفی که از یک صوت معین نماینده گی میکند نیز با اهمیت است. برای این که آدمیان بتوانند مفهومی را در گفتار یا نگارش به دیگران برسانند یا مفهومی را از دیگران بگیرند و هم برای این که شیوه بیاد مفاهیم، هم در گفتار و هم در نگارش، نظم، استواری و پایداری بیابد شیوه بیاد مفاهیم، به رنگ یک مقارنه اجتماعی در آمده که هر گوینده یا نویسنده باید آن را مراعات نماید. عدم رعایت این نظم استوار مجاز نیست؛ زیرا منجر به پراکنده گی میگردد.

چون رعایت دقیق نگارشی در بیان مفاهیم مهم است، بحث عمده و ارزشمند کار آموز گاران زبان و ادبیات املاي درست تشکیل میدهد. در نگارش، چنان که پیشتر گفته شد. مفاهیم را توالی ثابت حروف معین و اشکال درست آن حروف میسرساند. باید تصریح گردد که توالی حروف معین و اشکال درست آنها به گونه یی نمایانگر و موسوز گفتاری میباشد نه نمایانگر شکل یا کیفیت اشیا، اشخاص و مفاهیم. هر نظم نگارشی به گونه رموز گفتاری و توالی شان را نشان میدهد. (برخی از نظمهای نگارشی در ارائه رموز گفتاری برانده تر ولی شماری ایجاد کننده دشواریها اند. نظم نگارشی زبان دری از انواع اخیر است.) به گونه مثال در هر زبان که مفهوم کلمه «کتاب» نگاشته شود. شکل نگارشی آن نمایانگر رموز گفتاری کلمه است نه همانند چیزی که این کلمه آنرا افاده

میکند. در همه نظامهای نگارشی کوشش شود شکل نگارشی کلمه افاده‌کننده رموز گفتاری کلمه باشد نه شیده شیی که کلمه افاده میکند به همین سبب است که کلمه «کتاب» در همه نظامهای نگارشی عالماً به رمز نگارشیی آغاز مییابد که نمایانگر رمز اول گفتاری این کلمه میباشد. البته رزه‌های نگارشی مختلف اشکال و حروف جدا برای نمایاندن این کلمه دارند اکنون مثال از مایع معروف مرکب از اکسیجن و هایدروجن می‌دهیم. نام این ماده در زبان دری «آب» است. در نگارش، چنان که دیده میشود، این کلمه به حرفی آغاز مییابد که نمایانگر صوت اول کلمه در الهای این زبان است. در زبان پشتو نام این ماده «اوه» است. بنا براین، کلمه با دو حرفی آغاز مییابد که نشاندهنده صدای اول این کلمه می‌باشد در زبان اوردکی این ماده «سو» دم دارد و آغازگر شکل نگارشی آن در الهای عربی «س» میباشد که صدای اول این کلمه را نشان میدهد به همین گونه نام این مرکب در زبان عربی «ماء» است. بنا بر آن، حرف آغازکننده این کلمه «م» است که نشاندهنده صدای اول این کلمه و نشاندهنده همین صدا در جاهای دیگر است.

به همین گونه در زبانهای روسی و انگلیسی با ترتیب این مرکب را *Voda* و *water* می‌گویند و در این زبانها نیز کلمه با ماحروفی شروع میشوند که نمایانگر صدای اول این کلمه است. در زبانهای دیگر هم حال به همین منوال است. تمام اینها یک نکته را نشان میدهند و آن این که در هر نظم نگارشی کوشش میشود رموز نگارشی از رموز گفتاری روان نماید. بی‌شک به‌تصویری داشتند از مرجع این کلمه بنا. اگر چنین میبود در تمام نظامهای نگارشی کلمه‌ها باید عن شکل و یا اشکال بسیار شیده به مرجع الیه عویش میداشتند. در حالی که میدانیم چنین نیست.

تا اینجا دو نکته را توضیح دادیم. یکی این که توالی ثابت و شکل درست حروف معین در نگارش ماهیات است، دیگر این که توالی و در نگارشی نمایانگر توالی رموز گفتاری کلمه است. چون این نکته را پذیرفتیم که رموز نگارشی از رموز گفتاری و با ناقص هم باشد، نماینده گوی می‌سکند این راهم باید بپذیریم که مسامت نزدیک بسین تلفظ (گفتن) یک کلمه بخصوص و املاء موجود است. به الفاظ دیگر، گونه تلفظ یک کلمه خواهی نخواهی بر گونه نگارشی کلمه تأثیر دارد مخصوصاً که نویسنده نو آموز، حدود سال یا بررگ سال و یا کم سواد باشد. تلفظ ناسنجیده و اشتباه او را موزنده‌گان رابه‌تشریف می‌بازد و براملاي شان تأثیر ناگوار وارد میکند پس آموزگاران به ویژه آلمانی‌زبانان

دریس در مکاتب ابتدایی یا کورسهای سوادآموزی اشتهال دارند، باید دقت کنند که تلفظ بان درست و صریح باشد؛ زیرا تلفظ نادرست افزودن برای که شاگردان را دچار برگردانی و تشویش میسازد، باعث کاهش اعتماد شاگردان نسبت به آموزگاران نیز میگردد. تلفظ نادرست سرچشمه های گوناگون دارد که مابقی دو تای آنها را مختار گونه بیان میکنیم:

الف) نادرستی تلفظ نشانی از عدم سواد: مانند «منشور» به جای «مشهور»، «الکوتله» به جای «الکولته»، «فامریکه» به جای «فامریکه» و نظایر اینها. (این گونه تلفظ به این بحث مربوط مستقیم ندارد، زیرا درآموزگاران این گونه نادرستی تلفظ دیده شده.)
 ب) نادرستی تلفظ ناشی از تفاوت تلفظ بین لهجه گفتاری و لهجه معیاری است. دسته بحث را تشبیل میدهد.

۱- در لهجه کابل تفاوت تلفظ از لهجه معیاری به چند گونه شده میشود و ما در آنجا به چند گروه دسته بندی شده میتواند.

گروه اول کلمه هایی که در آنها به جای (ه، ح) «ا» به کار برده میشود یا این که قبل از (آ، ا، ع، ه) «ه» افزوده میشود کلمه «ای» که بدین گونه پیدا میشود یا مهمل میباشد؛ مانند: «الوا» به جای «حلوا»، «هاب» به جای «آب»، «امرا» به جای «همراه»، «هراگک» به جای «هرنگک»، «هلم» به جای «الم» یا «علم»، «ثوت» به جای «هیئت»، «هاوزگار» به جای «آورگار»، «هدل اکیم» به جای «عبدالحکیم» شمار این گونه کلمه ها بسیار زیاد است، وای برای ارائه مطلب همین شمار بسده است. باید گفت که این کلمه ها ساخته نگارنده نیست؛ بلکه همه اینها یا از رادیو یا از تلویزیون و یا از محصلان پوهنتون شنیده شده اند. بهر حال، افزایش یا کاهش اینها سبب پهلایی کلمه های معمول و مروج دیگری میگردد؛ مانند: این و همین، این و همین، آیا و حیا، ای و هی، حلم و علم، راهی و راعی، شرح و شرع، عرم و حرم، عریمت و هریمت، علیم و حلیم، جاهل و جاعل، ارم و حرم، حار و عار، آل و حال هر کدام اینها کلمه با مفهوم و مستقل است و استعمال یکی به جای دیگری، چه در گفتار چه در نگارش، سبب ایجاد مشکلات میگردد. آموزگاران به ویژه آموزگاران زبان، باید دقیق بوده تلفظ سنجیده داشته باشند. هنگام گفتن املا به شاگردان چیزی را که توقع داریم نوشته شود باید بگوئیم نه آن که «آل» بگوئیم و ارشاد کرد بخواهیم که «حال» بنویسد و اگر چنان

نکنند مجازات هم بود (مثلاً از نمره اش کاسته شود). گروه دوم در برگزیده کلمه‌هایی است که در آنها الف زبرداد یا زبری که پیش از (ح، ع، هـ) می‌آید یکجا با حرف معین همین به «آ» الف مددار تبدیل میگردد. کلمه‌هایی که بدین گونه پیدا میشوند یابی مانند: چون: «مالم» به جای «معلم»، «رانا» به جای «رعنا»، «مایوس» به جای «مایوس»، «پارام» به جای «بهرام» و غیره. آمار شماری از کلمه‌ها چنین تغییرات سبب ایجاد کلمه‌هایی میگردد که قبلاً در زبان وجود دارند و دارای مفهوم مشخص و معین میباشند؛ کلمه «زار» به جای «زر»، «پاد» به جای «پمد»، «ال» به جای «اهل»، «قام» به جای «فهم»، «آمد» به جای «احمد» از همین قبیل اند.

گروه سوم شامل شمار کم کلمه‌هایی است که در آنها «د» آخر کلمه به «ت» بدل میشود؛ مثلاً به جای «بود» کلمه «بوت» گفته میشود که به صورت جدا و با مفهوم کاملاً متغایز در زبان وجود دارد. گاهی هم آمیزه دو یا چند عامل سبب ایجاد کلمه‌یی میگردد که با هیئت اصلی کلمه هیچ نزدیکی ندارد. کلمه «ماموت» به جای «محمود» و کلمه «آت» به جای «عهد» از همین شغل اند.

۲- در لهجه هرات: گرچه تفاوتها زیادند ما فقط دو نمونه بارز را ذکر میکنیم. در گروه اول کلمه‌هایی شامل اند که در آنها «غ» و «ق» یکی به جای دیگری استعمال شده میتواند؛ مثلاً اسم خاص «غلام غوث» به این گونه ها گفته شده میتواند: قلام غوث، غلام قوس، قلام قوس و غلام غوث، اما مشکل در همه موارد به این سادگی نیست؛ زیرا در شماری از کلمه‌ها استعمال «غ» به جای «ق» یا عکس آن سبب ایجاد کلمه‌یی میگردد که در مفهوم از دیگرش تفاوت زیاد دارد؛ مانند: غریب و قریب، غوث و قوس، فراع و قراق، فیات و قهاس، غازی، قاضی، قدر و خدر، باقی و باغی.

در گروه دوم کلمه‌هایی شامل اند که «آ» پیش از «م، ن» به «و» یعنی واو مجهول تبدیل میگردد؛ مانند: «بوم» به جای «بام»، «نوم» به جای «نام»، «جون» به جای «جان»، «دالون» به جای «دالان»، «کسارون» به جای «کاروان»، «خونسه» به جای «خانه»، «جیون» به جای «جوان»، «خواننده» به جای «خواننده». روشن است که کلمه‌های شامل گروه اول هم برای گوینده‌گان لهجه هرات و هم برای گوینده‌گان لهجه‌های دیگر مشکلات املائی را ایجاد میکنند. اگر به گونه مثال، آموزگار و قدر، بگوید و هدف آن «خدر» باشد و توقع داشته باشد که آموزنده هم «خدر» بنویسد، در این صورت وی از شاگرد خود غرض،

به صورت غیر مستقیم، متوقع است که قادر باشد ذهن آموزگار خویش را بخواند و به املای درست بنویسد. اگر چنین توقعی موجود باشد، در حقیقت آن بیرون توانایی ذهنی ناگردش، صرف نظر از این که شاگردش به کدام سویه میباید، قرار دارد. گروه دوم به سبب ایجاد مشکلات میگردد، مخصوصاً برای کسانی که گوینده این لهجه نباشند. گرچه بشود از لهجه های دیگر نیز مثالهایی بیاوریم؛ ولی برای تمثیل نکته زیر بحث مثالهای داده شده از همین دو لهجه را پسندیدیم و میپردازیم به بیان عامل دیگری که سبب هم آوایی کلمه هایی میگردد که هم املای شان متفاوت است و هم معنای شان.

ح) همگونی تلفظ کلمه های دخیل از زبان عربی: در این گروه آن عده کلمه هایی شامل اند که در زبان عربی هم در گفتار و هم در نگارش، متمایز نگهداشته میشوند. اما پناهر این که پسرسی از آوارهای شان در زبان دری وجود ندارد و برای دری زبانان نگهداشت تفاوت گفتاری شان دشوار است، در گفتار دری زبانان هم آوا میشوند ولی تفاوت املایی شان نگهداری میشود این گونه کلمه ها مانند: امارت و عمارت، الم و عام، ازهر و انهر، ضیاء و صیاع، سماه و سماع، عدار و ارار، جم و جمع، سوه و سو، ابواب و صواب، تهدید و تحدید و حوره های دیگر سرچشمه دشواری املایی میگردند. نیازی به بیان ندارد که قدریس املای درست و معیاری یک بخش مهم تدریس مضمون زبان را تشکیل میدهد. چنانکه کتابهای درسی مضمون زبان، بالخاصه در مکاتب ابتدایی حاوی بخشهای املایی به گونه تمرینهای رو نویسی میباشد اشتباهات و لغزشهای املایی به ویژه به سویه های عالیقرو بلندتر، به گونه گسترده و سخت طنز آمیز تشهیر میگردند، در حالی که اشتباهات دیگر، مثلاً در تلفظ کلمه ها، در ترتیب عناصر جمله، در چهار عمل ساده حسابی یا نا دیده گرفته میشود یا که فقط اشاره حزنئی به آنها میشود. اشتباهات املایی از اهمیت زیاد املای درست نماینده گی میکند. املای نا درست اطلاق به کمی سواد، کمی دانش، و حتی بیسوادی میگردد. تا حدی این نکته به درستی نزدیک است؛ زیرا کسانی که مطالعه گسترده دارند املای شان درست است و آثانی که زیاد و باتوجه بنویسند به دشواریهای زیاد رو به رو میشوند. پیروی از املای معیاری و یک رنگ در آموزش و خواندن و نگارش مدد می نماید و عکس آن تأثیر منفی دارد.

چون املاء در زنده گی علمی و آموزشی ارزش بزرگ دارد، در تدریس آن نیز باید توجه شایسته صورت بگیرد. در زیر چند نکته و چند نوع تمرین به رابطه تدریس املاء

پیشکش میگردد امید است که به آموزگاران زبان در تدریس یاری نماید.

اما هنگام گفتن املاء به شاگردان باید کلمه ها و جمله ها واضح و سنجیده ادا شوند تا شاگردان رابطه بین رموز گفتاری و رموز نگارشی را برقرار ساخته بتوانند و در باره حرف و شکل آن فکری بنمایند. هنگامی که از شاگرد توقع می رود «آب» بنویسد باید برایش «آب» گفته شود نه «هاب». آموزگاری که «هاب» میگوید و از شاگرد میخواهد «آب» بنویسد در حقیقت چشمداشت توانایی نیرومند ذهن کاوی و ذهن خوانی را از شاگردش دارد. یعنی شاگرد نخست باید در یابد که هدف آموزگار چیست و باز آنرا بنکارد. آموزگاری که «تصریح» مدگوید و چشمداشتش از شاگرد اینست که «تصریح» بنویسد، در حقیقت از شاگرد میخواهد کار نا ممکن را انجام دهد.

۲- آموزش املاي کلمه واسه گي نزدیک به تصویر کلی آن کلمه دارد. آموزنده هالما تصویر کلی کلمه را به ذهن میسپارد و بارآفراده تمامیت و کلیت آن تمثیل میکند. بنابرآن، باید کوشش شود تا کلمه ها به املاي ناحایر نوشته نشوند و اگر کلمه یی به املاي نادرست نوشته شود باید به زودی از پیش چشم شاگرد دور ساخته شود. دیدن املاي نادرست به نوآموزان زیسان آواراست.

۳- تمرینهای املاي صنفی باید اربحشهای درس داد شده کتاب باشد. بهتر است آن بخشی که در نظر است املا گفته شود قبلاً برای نوآموران تعیین گردد تا در خانه پیاموزند و در صنف مشق کنند. باید بحثهایی برای املا تعیین گردد که در یسر گیرنده برخی کلمه های دشوار باشد؛ ولی نه بسیار دراز و خسته کننده. پارچه یی که برای املا تعیین میشود باید چند بار در صنف خوانده شود تا شاگردان تلفظ درست شان را بیاموزند و بتوانند رابطه بین تلفظ و نوشته را برقرار سازند.

۴- کوشش شود تگک و اژه ها، املا گفته نشوند. واحد املا دست کم باید جمله باشد؛ زیرا برخی کلمه ها با معنی و املاي متفاوت در گفتار هم آوا میباشند و ذهن شاگرد را متعشوش میسازند، مانند: ثواب و صواب؛ تهدید و تحدید.

۵- کوشش شود تمرینهای املاي همیشه یک رنگ نباشند تا بتوانند توجه شاگردان را جلب و ایشان را دقیق و باریک بین بار آرند. در این جا ما چند نمونه را پیشکش میکنیم و امیدواریم که خود آموزگاران محترم به شمار آنها بیفزایند.

تمرین الف : در مقابل نام هر پسر نام یک دختر را بنویسید، چنان که فرقی بین نام و دختر و پسر فقط یک حرف باشد:

نام پسر	نام دختر
کریم	کریمه
نسیم	نسیمه
حمید	-
انصیر	-
شریف	-
حبیب	-
نمیم	-
نحیب	-

گرچه این تمرین بسیار شایه نقل کلمات از کتاب می باشد، با وجود آنهم بهم خرسود شاگرد نذر در آن مشهود است.

تمرین نوع ب.

- (۱) نام حیواناتی را بنویسید که ده حرف «ش» شروع میشود.
- (۲) نام درختهایی را بنویسید که به «و» ختم میشود.
- (۳) نام سبزیهایی را بنویسید که حرف «پ» در آنها باشد.
- (۴) نام آن همصوفان خود را بنویسید که در آخر آن «ر» باشد.
- (۵) پنج کلمه دارنده حرف «ع» را بنویسید.

تمرین نوع ج.

- (۱) کلمه هایی را بنویسید که با کلمه عربسوزه استعمال شده بتوانید:

شماری از این گونه کلمه ها عبارتند از: کلان، خورد، برگ، کوچک، شیرین، بزمزه، رسیده، خام، پخته، دارسیده، مزه دار، نازک و ...

- (۲) در بهار چی چیزها سبز میشوند؟ نام شان را بنویسید.

- (۳) کلمه هایی را بنویسید که با «شاگرد» استعمال شده بتوانند.

- (۴) نام چیزهای چوبی را بنویسید که در صنف (مکتب، خانه، ...) خود می بیند.

- (۵) از درس ششم (اول، چهارم، دهم، ...) کتاب خوانش (زبان، تاریخ، جغرافیه)

شناسی، ... پنج کلمه ای را پیدا کنید و بیرون نویس نمایید که حرف «ص» داشته باشند. (معالم، بلبل، حبل، درس را خودش دقیق بخواند و دریابد که چند کلمه حاوی این حرف در آن

درس موجود است در غیر آن این نوع تمرین بی فایده است.)

(۶) چهار کلمه‌یی را بنویسید که هر یک به پیش از یک رنگ عودانده شده بتوانند .
تمرین د: با استعمال همه یاجندتای این حرفها (د، و، س، ر، ت) کلمه بسازید و بنویسید.
هماری از کلمه های ممکن به دست آمده از این حرفها، اینها اند: دوست، درست، دست،
رست، دور، در، دد، ورد، درس، دروس، ترس، سد، رسد، سرو، و سر، رد،
تو، تور، سور، ... در ساختن این گونه تمرینها خوب خواهد بود حرفهایی در نظر
گرفته شوند که در تشخیص یانگارشان آنها شاگردان مشکلات دارند. به همین گونه نظر به سویه
شاگردان کمترین شمار کلمه هائیز میشود معین گردد .

تمرین نوع ه: شاگردان راه دو گروه تقسیم کنید. از هر گروه بحواهد کساحه یی
پیدا کنند که با حرف آخر کلمه داده شده آغاز گردد. مثلاً گروه الف کلمه «برگ» را میدهد
باید گروه ب کلمه یی را که به حرف «گ» آغاز مییابد مانند «گلستان» بدهد و باز گروه
الف کلمه یی را بگوید که به حرف «ن» مثلاً «نشاط» آغاز گردد و به همین گونه برای ۳-،
دقیقه دوام نماید. در جریان این تمرین معلم از شاگردان بخواهد بابرخی کلمه ها
مشکلتر را روی تخته سیاه بنویسد .

تمرین نوع و: این نوع تمرین معماگونه است و به سویه های دلند استعمال شده
میتواند. شاگردان هم به تنهایی، هم به شکل گروهی و یکجایی کار کرده میتوانند به این
شالها توجه نمایند:

(۱) دو کلمه یی را پیدا کنید و بنویسید که جز حرف آخر با هم شبیه باشند. مثلاً ضیاء
وضیاع، اشباح و اشتباه، درد و درک، طرد و طرد، ...)

(۲) دو کلمه یی را پیدا کنید و بنویسید که تلفظ شان یکی، ولی امسلا و معنای شان
مفاوت است (مثلاً زلال و ضلال، ستر و سطر، تهدید و تعدید، ...)

(۳) کساحه هایی را بنویسید که یک رنگ نوشته میشوند؛ ولی به پیش از یک رنگ
تلفظ میگردند (مثلاً سحر، پسر، ورد، درد، ...)

تمرین نوع ز: در این نوع تمرین جا های خالی کلمه ها با حرفهای مناسب تکمیل
میکردد .

(۱) جاهای خالی این کلمه را - ل - ا - پر کنید .

چند کلمه ممکن عبارتند از: بلال، دلال، پلاد، جلاد، زلال، کلال، حلال، ...)

(۲) کلمه های شش حرفی را بنویسید که ساخت شان چنین باشد (- - - ی د ه). برخی

کلمه های ممکن عبارتند از خنبدیده، سنجیده، فهمیده، رقصیده، لنگیده، دزدیده، و...

تمرین نوع ح : جدول کلمات متقاطع : ترتیب جدولهای متقاطع که برانگیزنده

علاقه مندی شاگردان میباشد نیز به حیث تمرینهای اسلایی به کار برده شده میتوانند.

باید چنین جداول مطابق به سویه شاگردان ترتیب گردد در غیر آن موثریت منظور نظر

نخواهند داشت. دو جدول بسیار ساده به گونه نمونه تقدیم میگردد:

ت	
	ا

ت	و
ر	ا

	ش	
ر		
	ر	د

د	ش	ت
ز	و	ر
د	ر	ک

(۱) خانه های خالی این جدول را با حرفهای

مناسب پر کنید چنان که از طرف راست به چپ

و از بالا به پایین کلمه های با مفهوم ساخته شود.

جدول دو خانه ای داده شده به چند گونه تکمیل

شده میتواند و این یکی از آنهاست.

(۲) خانه های خالی این جدول را با حرفهای

مناسب طوری پر کنید که از راست به چپ و از بالا

به پایین کلمه های با مفهوم به دست آید.

این جدول نیز به چند گونه تکمیل شده

میتواند و ما فقط یک گونه را طور نمونه

پیشکش مینماییم.

(۳) برای سویه های بلندتر، از جدولهای کلمات

مقتضای طبع موجود که در مجامع ها و اخبار

نشر شده اند میتوان اعتماد کرد، یا با تعدیل

های کم آنها را قابل اعتماد ساخت.

تمرینهایی که در بالا پیشکش گردید تنها به گونه نمونه و توضیحی ارائه شد کند.

اینها به هیچ وجه در بر دارنده همه جنبه های تدریس املاء و بهترین روش تدریس املاء

نهیستند و نباید گشت زنده همه دشواریهای تدریس املاء پنداشته شوند.

خلاصه و نتیجه : در این نوشته چند نکته را به صورت صریح بیان نمودیم که در زیر آنها را بر می‌شماریم : (۱) توالی ثابت و شکل درست حروف معین دزنگارش با اهمیت است. (۲) توالی رموز نگارشی دزبانگر توالی رموز گفتاری کلمه است نه نشانه‌دهنده شکل مرجع الیه کلمه. (۳) هم بسته گی تخمینی میان گفتاری و نگارشی برقرار شده می‌تواند.

تلفظ نا درست بر آموزش املا ی کلمه اثر فایده مند دارد. (۴) با وجود مناسبت تخمینی که میان گفتار و نگارش موجود است ، نوشته انحصاراً منافع گفتار است. (۵) تدریس املا ی درست باید از صنف اول آمار یابد. (۶) ارزشها و اشتباهات املا یی به نحو مبالغه آمیز و طعن آمیز پیش می‌گردد (۷) چون املا ی درست نشانه دقت نظر ، وسعت و دانش نویسنده پنداشته میشود ، باید در تدریس آن نیز توجه جدی مبذول گردد و روشها و تمرینهای گونه گونه و مفید به کار بسته شود. (۸) آموزگاران ، مخصوصاً آنان که چه تدریس و آموزش حور د سال و سررگسال اشتغال دارند ، باید در محیط تدریس تلفظ صحیده و معیار ی را به کار برند .



زبان، اندیشه و جامعه

تحقیقات و پژوهشهای علمی در ابعاد گسترده زبان انسانی به منظور در یافت ماهیت آن از منحنی دیرینه‌یی بر محور دار است. و تلاش نااستای بشر پیوسته با کسار گیری از نوترین وسایل و تجهیزات علمی در این رابطه در حال گسترش است. و هنوز زمانی در کار است تا در گوشه های نا روشن مسایل زبانی نور دانش بسترابد.

زبان به مثابه باز تاب مستقیم تفکر و به مثابه « نسج زنده بر پیکره نسج زنده تر دیگر مانند جامعه انسانی » عبارتهایی است به جا نبداری از ماهیت اجتماعی این پدیده. بر خلاف عقاید و نظریات ناتورالیستها که زبان را به حیث یک حادثه طبیعی و بیولوژیکی میانگارد. در این مقاله این دو جهت (تفکر و جامعه) در رابطه به زبان و پیوند مطلق آنها مورد بررسی قرار میگردد.

زبان وسیله هستی دهنده تفکر آدمی است. پژوهش رگه های از مناسبت زبان و تفکر پروسه نهایت پفرج بوده امروز بر دانش زبان بحثهای علمی را در دانشهای فلسفی، روانی و فزیولوژیکی به میان آورده است. و این دانش در قاریح دانشها به گونه گون صورت بررسی شده، پیوسته از ویژه گیهای جهاد بینی مسلط زمانه متأثر بوده است. زبان و تفکر دو حادثه به هم پیوند یافته دیالکتیکی است. و این بدان معناست که جدا از هم بوده نمیتواند. دانشمندی گفته بود: « زبان باز تاب مستقیم تفکر است » (۱) تفکر به وسیله زبان هستی مییابد و پایه مادی آن را میسازد. تفکر فعالیت ها لیتریسن سیستم عصبی انسان (مغز) بوده، در قالب واژه ها، عبارتها و جمله ها ریخته میشود، و به وسیله زبان افاده مییابد. و این هردو پدیده در پیوند با چهره های هستی قرار دارند. زبان

حادثه مادی است، که بر قوانین فزائیکی و دستوری استوار بوده به صفت سیستم آوارها تبارز مینماید. واژه، واحد کوچک زبان است که از وحدت معنی و صدا به وجود می آید. واژه بازتاب اشیاست و صدا، علامت اشیاست که با خود اشیا شهادتی ندارد. و اما تفکر حادثه ذهنی است که به صفت ساختمان عالی انعکاس دهنده هستی عینی در مغز عمل میکند وظیفه تفکر انتقال و اقمیت است و وظیفه رسان افهام و تفهیم و انتقال اسدیشه هاست. تفکر پدیده عموم انسانی است و زبان ارویره گی ملی بر حودار است. و یسره گیسا و قانونمندیهای ساختمان و انکشاف رسان و تفکر همسان نیست، قوانین ساختمان رسان را دستور زبان می آموزد قوانین و واحد های تفکر در منطق آموخته میشود. تعلیمات فزیولوژیست معروف ی. پ. پاولوف در رمینه آموزش و نقش رسان در فعالیت انسانی اهمیت زیادی کسب کرده است.

مطابق تعلیمات پاولوف انسان و اقمیتهای عیسی رابه دو گونه میپذیرد:

۱- به واسطه تأثیر پذیری مستقیم از اشیا و پدیده ها که به وسیله اعضای حسی انسان (دیدن، شنیدن) صورت میگیرد به کمک سیستم اشاره اول انجام مییابد.

۲- به واسطه تأثیر پذیری مستقیم از کلامه ها یعنی به کمک اشاره دوم بدین تعبیر که: اشاره دوم برابر با مفهوم زبان شده در شاحت و درک و اقمیت عیسی نقش عمده را بازی میکند. سیستم اشاره اول مخصوص انسانها و حیوانات بوده، سیستم اشاره دوم صرف مخصوص انسانهاست (۲)

اندیشه ها و افکار فلسفی و رسانشاحتی دانشمداد پیشرو عصر ما آموزش همه چنانده ترقیات زبان را در اساس شناخت حیات واقعی جمعی به اثرات رساند. یکی از دانشمدان یسکصد سال قبل گفته بود: «زبان هم مانند تفکر قدیم است زبان تفکر حقیقتی عملی است. تفکر به خاطر دیگران موجود بوده، از درک آن به خاطر من هم موجود است. بنابراین، زبان مانند تفکر نظریه ضرورت معامله با دیگران به وجود آمده است.» (۳)

در این جا خلاصت اجتماعی زبان در دو مسأله قابل تأکید است:

موجودیت زبان وابسته به موجودیت دیگران بوده، از برکت آنها بر سرای من نیز موجود است. زبان نظریه ضرورت تعام با دیگران به وجود آمده است که این در پیدایسی زبان نقش عمده داشته و یکی از علل اساسی ترقیات زبان در طول تکامل آن شده است. این ضرورت همگام با دیگرگونیها در بحثهای مختلف حیات و فعالیت انسانها در نویت اول

در ترکیب واژه‌گانی آن متعکس می‌گردد. زبان حسادله پیولوژیکی و طبیعی نیست، پدیدایی و انکشاف زبان وابسته به قانوندهای طبیعت نمیباشد. بر عکس، زبان وسیله امتناع و تبادلات فکری و برقرار نمودن مناسبات بین انسانها در پروسه کار جمعی آنها میباشد. این نکته که زبان پیامد پیشرفتهای اجتماعی است سخن است که زیانشناسی رابیه پژوهش علم در ردیف دانشهای دیگر قرار داد. این حقیقت از دستاورد های دانش نوین است که هر خنای دانش ریان افزود. زنده گی گروهی بشر در مجموع به زبان بستگی دارد و به یاری زبان است که بشریت هستی واقعی را می آموزد. باهم تبادل افدیشه مینماید و به هم دیگر میپیوندد و در پروسه تولید سهم میگیرد.

زبان به حیات یک رویداد اجتهامی از رویداد های اجتماعی دیگر و پدیده های طبیعی تفاوت می دارد. خصوصیت های طبیعی، بیالوژیکی، فزیولوژیکی افراد (نان خوردن، نفسی گرفتن، رشد نمودن) طبق قاننمندی های طبیعت بدون وابستگی به جامعه، انکشاف می یابند، تفکر و سخن گفتن بیرون از جامعه انسانی ناممکن است؛ زیرا زبان بخشی از زندگی و ضرورت تبادل و کوری و برقرار نمودن مناسبات انسانها به وجود آمده است. این مسأله که کودک به کدام زبان سخن میگوید، مربوط به جامعه انسانی است که خانواده و جامعه می کند. به گونه مثال اگر کودک انگلیسی الاصل از آغاز تولد در جامعه سخن زبان بزرگ شود او دیگر از زبان مادری چیزی نمیداند، امسا خصوصیت های بیولوژیکی (ساختمان روی، رنگ موی و غیره) او بدون تغییر باقی میماند. مثال دیگری شی آفریم: « در سال ۱۹۲۰ در هندوستان دریا خوردان به دودختر و چوپا های گرگ و روباه رو شدند. واکنش دختر ها (مخصوص کلان آن که ماه) در برابر آنها مانند واکنش گرگ به چوپا ها در برابر حادثات بود.

۱- کماله مدت ۱۵ سال با گرگها زنده گی کرده بود و به صورت قطع سخن گفتن را یاد نگرفت. پروسه آدم ساری کماله رمان طولانی را دیر گرفته ، عملیه آموزش زبان به رفاق همرازم. آهسته تر انجام پذیرفته است . او پس از سپری نمودن سه سال آموزشی توانست به دو پای بنایستد و پس از هفت سال به راه رفتن شروع کرد ، لیکن باز هم شکنجه ضرورت به دویدن میشد در آن صورت چار خوک میشود . در جریان چهار سال سخن کلامه را آموخت ، در جریان هفت سال ذخیره لغات او از پنجاه کلامه تجاوز نکرد . در هفده ساله گی این دختر پراپر طفل چهار ساله تکامل کرده بعد وقایع نموده است . (۱)

این مثال بیانگر آن است که زبان پدیده اجتماعی بوده جدا کردن آن از جامعه ناسمکن
میباشد. زبان پدیده‌ای است بمریج و شگرف که نقش قاطعی را در تفاهم و آموختن افراد
جامعه، توارث و انتقال فرهنگها، لایه بدی و مجرایابی منطق و تفکر انسانی، ایفا می‌کند.
و پدیدایی شعور و عوود آگاهی و مدنیت انسانی بدون آن محال است (۵)

از دیدگاه‌های اجتماعی هر یک نظر به مشخصات و وظایفی که در جامعه انجام
می‌دهند و نظر به ماهیت و کاربست شان جایی در روستا جتماع پیدا میکند. ژرف‌نات
(زیر بنا) ساختمان اقتصادی جامعه را معین میکند. و روستا جتماع (روینا) فورهای سیاسی،
حقوقی، فرهنگی و ایدئالوژیکسی جامعه را مشخص می‌سازد. هر یک از صورگنده‌های
زیر بنا و روینای مشخص خود را داشته با تغییر صورگندی اقتصادی - اجتماعی روینا
و پدیده‌های روینایی هم بخود را مطابق آن عیار می‌سازد، اما زبان انسانی با داشتن
ویژه گیهای خاص خود در ترکیب هیچ یک از اینها (روینا و زیر بنا) شامل نمی‌شود.
و صرف نظر از تضاد های اجتماعی با جامعه بستگی داشته نیاز مند های همه طبقات و
اشار جامعه را بر آورده می‌سازد و تمام تحولاتی را که در آن پدید می‌آید باز می‌تاباند
و به نزدیک ساختن جامعه ادامه می‌دهد.

ویژه گیهای منطقه‌ای، اقله‌ها، واژه‌ها و تعبیرهای ویژه اشار بالایی اصطلاحات
و ترکیبهای حرفه‌ای، عبارات و واژه‌های پاراری که در ترکیب واژه گانی زبان برآه
می‌آیند هرگز به زبان حاصلت طبقاتی نمی‌بخشد.

ویژه گی-کلی که زبان را از حادثه های دیگر اجتماعی متمایز می‌سازد، عبارت از آن است
که زبان در خدمت تمام بخشهای و مالیت اجتماعی قرار دارد. و به مثابه وسیله مهم الهام
و تفهیم، به صفت یک نورم تاریخی حیات جمعی در پروسه انکشاف و تکامل ملل جتماع
به وجود آمده مساویانه در خدمت افراد جامعه قرار می‌گیرد. گوینده بدون واسطه گسی
طبقاتیش از ربانی استفاده میکند که به صورت دسته جمعی توسط جامعه انسانی به وجود
آمده است و همگان به خاطر مراعات قوانین و قواعد آن مکلف اند. خصوصیت پویانه گی
زبان را پویایی و دینامیزم اجتماعی همگام است و در تمام مراحل ترقیات جمله به
نیاز مندی و ضرورت جامعه پاسخ گفته و یکجا با جامعه بشری تکامل پذیرفته است. تغییرات
و ذکر در نهیهای زبان عملیه خود به خودی نبوده بر مجای قالبونمندیهای عینی و مشخص
منورث می‌گردد.

نیازمندی موجودت زبان در جامعه و نیاز جامعه به زبان یک حقیقت دیالکتیکی است. جامعه در پهن خود زبان را به مثابه الیوغه مشترک همگانی رشد میدهد و تکامل میبخشد و زبان در پروسه زیست با همی افراد جامعه به حیث وسیله انتقال احساسات الدیشه ها و سازماندهی کار جمعی خدمت میکند.

در پیدایی و تکامل زبان و تفکر صرف عامل بیولوژیکی بسنده نبوده، بلکه عامل اجتماعی جامعه و کار جمعی در این امر نقش بسزا داشت. یک تن از پیشوایان اندیشه مرفی پروسه کلی تکامل انسان را به مثابه پیوند متقابل دیالکتیکی کار، شعور و سخن گفتن چنین تصویر کرده است:

و نسبت کار، سپس و همراه با آن سخن گفتن - اینها، اساسترین انگیزه های بود که در آن مفر موجود پیش از انسان به تدریج به مفر انسان تغییر یافت. واکنش مفر حواس تحت فرمان آن، وضاحت روز افزون شعور، نیروی مسخره سازی و داورى در برابر کار و گفتار، کار و گفتار راهه اکتشاف بیشتر همواره نوبه نو مروض ساخت. این همکاری دستها، اقدامهای گفتار و مفرزه تنها دهر فرد، بلکه در جامعه نیز به انسان این توان را بخشید تاصلیه های هر چه پیچیده تری را انجام دهد و اهداف عالی تری و برای خود تعیین کند و به آنها دست یابد» (۶)

در زبانشناسی معاصر همه دشواریها و مسایل زبان بر اساس اسلوبهای علمی فلسفی نوین ارزیابی میگردد. زبان به حیث حادثة اجتماعی در راسطه دایمی دیالکتیکی با تفکر و جامعه مورد تحویل و بررسی قرار داده میشود.

پانویسیها:

۱- ک. مارکس، ف. انگلس، منتخبات، جلد دوم، چاپ سوم، تاشکند: ص ۴۸۸.
(متن اوزبیک)

۲-۳. صادق اف و دیگران، مبادی زبانشناسی، تاشکند: ۱۹۸۱، ص ۲۱.
(متن اوزبیک)

۴- ک. مارکس، ف. انگلس، ایديئالوژي آلمان، جلد اول، منتخبات فلسفه مارکسستی-لنینستی، تاشکند: ۱۹۷۱، ص ۶۱.

۵- ا. صادق اف و دیگران، مبادی زبانشناسی، ص ۱۸، (متن اوزبیک)

۶- احسان طبری، تسلیلی از فرهنگ و هنر و زبان، تهران: ۱۳۵۹، ص ۲۵۹.
۷- پوهاند الهام، زبان چگونه بوجود آمد؟ مجله علوم اجتماعی، ش ۲-۳ (چرنداب)
میرطاهر (۱۳۹۱) ص ۱۸۱.

نقش ویرگیهای خوانش در انکشاف سواد حیاتی

حرب و دولت انقلابی مانده‌توها برای رفع نیازمندیهای اولی و ضروری توده‌های وسیع کشر عریض‌ما می‌کوشد، بی‌درارنقای سطح دانش و معلومات مسلکین اطفال و جوانان نوز راههای نیکو و مرقی را در پیش گرفته است. ارحمین سبب است که مطالبی چند را پیرامون همین موضوع به آرزوی آنکه هم معلمین و کارمندان سواد حیاتی و علم آموزنده‌گان را در پیشبرد این وظیفه مهم و مسؤولیت پررنگ کمک نماید، تهیه و تقدیم می‌کنم.

نحست باید به خاطر تدریس موثر خوانش مساهیت و مفهوم اساسی آن را دانست. پس باید دید که ویژه گیها و مهارتهای خوانش در انکشاف سواد حیاتی چه نقشی را میتواند بازی نماید.

مفهوم خوانش :

همراه با توسعه نیازمندیهای انفرادی و اجتماعی در فراگیری خوانش، مفهوم آن همواره دستخوش تحولاتی بوده است.

تا اوایل قرن بیست مساعی در جهت مرکزیت بخشیدن درک معانی واژه‌ها و تلفظ صحیح و درست آنها بوده است. بر روی همین اندیشه برای درست خواندن و تلفظ کردن روش واژه‌ها، در مساجد و مکاتب قدیمی خوانش به گونه شفاهی در نظر گرفته می‌شده است. (۱)

اگر چه درک معانی و صحت تلفظ واژه‌ها همواره جای پس مهم و ارزشمندی دارد

خوانش داشته است؛ اما مسوولان مضمون خوانش آنقدر مجذوب عقیده خویش بوده از
که دیگر جنبه های مهم خوانش را کاملاً نادیده میگردانند.

طی سالهای اخیر، در نتیجه دگر گونیها و تحولات بیشتر اجتماعی در معنی خوانش
مفهوم وسیعتر و جامعتری رونما گردیده نیازمندیها در فراگیری و فهم وسیعتر خوانش
افزایش یافته است. در عین حال، در نتیجه یکسلسله تحقیقات علمی آشکار گردید که
خوانش بیصدا یا آهسته سریعتر و موثر تر میباشد نسبت به خوانش صدا دار. همراه
آن دلچسپی و علاقه به خوانش به منظور کسب لذت و سرگرمی وسیلاً در بین مسرود
رواج یافت و به تدریج به مثابه وسیله ای در جهت استفاده و آموزش از تجارب علم
هنری و تاریخی دانشمندان و مورخان تلقی گردید.

در عصر ما، مفهوم و معنای خوانش، دیگر در چارچوب معانی ابتدا پیش
منحصر نمینماید چه، اکنون خوانش نه تنها به منظور شناسایی واژه ها و درک معانی متر
صورت میگیرد، بلکه خواننده هر پارچه و هر اثر مورد پسندش را با دقت مورد ارزیابی
قرار داده بر ارزش و اهمیت علمی آن در ارتباط به امور زنده گی فردی و اجتماعی
خویش بحث انتقاد میکند و در روشنی آن پرابلهای رفته گی را حل و فعالیتهای
خویش را عیار میسازد.

هدفهای خوانش :

هدفهای خوانش بر اساس نیازمندیهای فردی واجتماعی تعیین و ارزیابی میگردد (۲).

خواندن لوايح :

توانایی بر خواندن لوايح، در واقع با کسب مهارت در شناسایی واژه ها، تلفظ
درست و فهم معانی آن تحقق میپذیرد و به خاطر هر آورده ساختن مرامهای ذیل قابل
ارزش میباشد :

توانایی خواندن بر واژه هایی مانند خطر، توقف، احتیاط و حرکت به منظور
مصونیت فردی.

توانایی خواندن بر لوايح، بسها و دیگر وسایل ترانسپورتی جهت انتخاب پس مورد نظر.
توانایی خواندن بر نامه ها، جاده ها، نمبرخانه ها، نام دفترها و سایر رسمی به خاطر
دریافت منزل مقصود.

کسب آگاهی و اقتناع حس کنجکاوی :

خواندن زورنامه‌ها، حریده‌ها و کتابها به خاطر آگاهی و معلومات در مورد آزارمترین وقایع داخلی و خارجی، اختراعات و اکتشافات علمی و دیگر نوآوریها، طرز تفکر، طرز زندگی، کلتور و عتمات و تاریخ مردم کشور های دوست، کشورهای همسایه و سایر کشور ها.

البته این مرحله خوانش علاوه بر شناسایی واژه ها، ایجاب مینماید که خواننده فهم کامل از متن، مطالب را تهیه و بسیر نموده ارزش و تأثیر علمی آن را ارزیابی نماید. و جنبه های مثبت و منفی آن را در ارتباط به امور رنده گی اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه مورد انتقاد قرار دهد.

ارتقای سطح دانش و معلومات مسلکی :

خواندن مقاله ها، جریده و کتابها در جهت بالا بردن سطح دانش و افزایش مهارتهای مسلکی در رشته های خاص و متنوع به خاطر بهبود سطح زنده گی فردی و اجتماعی از طریق آردیاد در تولیدات صماعتی، رراعتی و غیره از اهداف مهم خوانش دانسته میشود.

روند و مهارتهای ضروری خوانش :

به خاطر حوادث موثر و سودمند دانشمندان و زبانشناسان مساعی بیشتری را برای دریافت روندها و مهارتهای ضروری و مناسب به راه آذاخته اند. مهارتهای خویش را از لحاظ شایستگی و سودمندی آن قرار دیل میتوان دسته بندی نمود :

قوة ادراك واژه ها :

درک واژه ها در خوانش شامل دو مرحله میباشد :

- (۱) متمرکز ساختن حواس با یک کیفیت و رسیده گی روانی بر شکل واژه ها.
- (۲) انگیزش حس تشخیص و شناسایی واژه ها به خاطر تشخیص یک شکل از اشکال دیگر با توجه به طرز تلفظ و فرق معانی آنها.

در مراحل پخته گی، درک واژه ها به طوریک کل و گروهی و درعین حال باتوجه به تمام مشخصات و خصوصیات آن محض باحرکت دادن چشمها روی عبارات صورت میپذیرد و دربرخورد با واژه های نا آشنا، قاحد ممکن، از نشانه ها و ساختمانهای دستوری خود حمله بهره برده میشود.

طرز انکشاف قوه دوک و اژه ها :

دانشمندان طی مطالعات و تحقیقات وسیعی چنین نتیجه گیری می نمایند که برداشت اطفال از واژه ها در مراحل اول پس مبهم و نامشخص بوده به تدریج بر خصوصیات تلفظ و معانی آن تسلط حاصل می نمایند. پروسه درک واژه ها نزد بزرگسالان نیز عین شرایط می باشد؛ اما این تفاوت که چون کلا نسلان ارتجارب و اندوخته های وسیعتری برخوردار می باشند، درک و تشخیص ارچگونگی واژه ها در کلا نسلان سریعتر و دقیقتر صورت می گیرد.

تاکنون مساعی بیشتری در جهت دریافت و انتخاب طریقه بهتری غرض شناخت واژه ها به آموزنده گان به خرج داده شده است. طریکی از این طرق، معلم تمام واژه های ناآشنا یا جدید را با خط درشت و خوانا، به روی تخته می نویسد. و آموزنده گان نه تنها اشکال واژه ها را از یکدیگر فرق می کنند، بل با تلفظ معانی و دیگر مشخصات آنها به نحو سهلتر و سریعتری آشنایی حاصل می نمایند.

به خاطر انکشاف بیشتر قوه تشخیص در آموزنده گان واژه های مشابه و همصدا در یک یا چند ستون روی تخته نگاشته میشود، تا بدین وسیله آموزنده گان کمترین اختلاف بین کلمات را ملا حظ و تشخیص دهند. واژه های ذیل را میتوان به عنوان مثال برگزید:

گوش، هوش، پوش، دوش، خروش، فروش، جوش،

روش، دوش، جهش، جنبش، بینش،

شرش، تابش،

شریف، شرکت، شربت، شرم، لشکر، شکر، تشکر،

آفتاب، مهتاب، کتاب، کباب، خراب، جراب، جواب، خواب و غیره.

البته وظیفه معلم است که تشابهات و اختلافات در چنین واژه ها را با وضاحت و صراحت برای آموزنده گان نشان بدهند. با ادامه این روند در تدریس خوانش، آموزنده گان به آسانی میتوانند درک نمایند که عین حروف نه تنها در واژه های مختلف به تکرار واقع میشود، بلکه در هر واژه ار همان یک صوت معین نماینده گسی میکند. مثال حذف «ش» در تمام واژه های بالا فقط حاوی صوت «ش» میباشد و پس.

اما یادگزد این نکته قابل توجه میباشد که پراهمی در تشخیص و تفکیک اصوات تا این حد هم ساده نیست برعکس گاهی هم پیچیده تر از آنچه که در بالا ارائه گردید به ملا حظ

میرسد. چنانکه در زبانهایی که ابعاد دارند اکثر یک حرف معین و یا ترکیب چه حرف نمیتواند محاوره و در هر موقعیت از عین صوت نماینده گی نماید. بنابراین، وظیفه و مسوولیت معلم در رهنمایی آموزنده گان در جهت تشخیص پسین حروف پدیهات سنگین و حساس میباشد. مثال چندی از این نوع واژه ها که به طور عموم در هر زبان پیدا میشود، قرار آتی میباشد:

شیر- شیر، پخته- پخته، دوش- دوش، شیر- شیر، سر- سر، پسته- پسته، پاره- پاره و ازدهای بالاچنین نتیجه گیری میشود که رهنمایی در جهت تشخیص و شناسایی واژه ها از آمار تدریس حواش باید مورد توجه عمیق قرار داد. چه نارساییهای ایسن مرحله آموزش، خود موازی میباشد که در مراحل بالا تر و عالیتر خواش پایه میانه میگذارد.

فهم و برداشت معانی از متن خوانش:

فهم و درک معانی از اکثر فقرات گفته ها کم از کم در سه سطح میتواند صورت پذیرد (۲):

۱- معنای تحت اللفظی یا لغوی،

۲- معنای مربوط یا وابسته بهم،

۳- معنای صمیمی یا استعاطی،

معنای لغوی:

در واقع معنای لغوی یک فقره پاسخی است در برابر چنین سوال: معنی و مفهوم این فقره ارچی قرار است؟ یا به عبارت دیگر، این فقره حاوی چی مطالبی میباشد؟ طور مثال معنای اموی حمایه می مانند «هوای بهار باطراوت رنگوارا میباشد» حاوی دو مطلب بوده میتواند:

۱- هوای کدام فصل باطراوت است؟

۲- کیفیت هوای بهار چگونه میباشد؟

درک درست و مناسب از معنای یک فقره یا یک جمله با وضع ذهنی افندوخته های علمی و تحایل فکری خواننده ارتباط ناگسستی دارد. بدین معنی که فهم و برداشت معنای یک فقره در حقیقت یک پروسه فکری میباشد که خود متضمن فراخوانی، پذیرش، تردید و تنظیم معنی و مفهوم فقره یا جمله بوده میتواند.

معنای مربوط یا وابسته به هم :

در مراحل عالیتر خوانش، خواننده علاوه بر درک معانی مناسب از واژه‌ها و ارتباط آن با اندیشه‌های مرتبط، معنی و مفهوم فقره را در ارتباط با مجموع متن تشخیص نموده اهمیت نسبی وجوب‌های مثبت و منفی آن ارزیابی مینماید در نهایت امر فقره را به مثابه یک کل با توجه بر جوانب مختلف آن و نیز با در نظر داشت طرز نگارش نویسنده در موضوعات، پیشگفتارها، پاراگراف‌های انتقالی و نهایی مورد ارزیابی و نتیجه‌گیری قرار میدهد.

معنای ضمنی یا استنباطی :

یک خواننده مجرب و متفکر علاوه بر درک معانی لغوی و وابسته به هم در جهت دریافت معانی پنهانی و استنباطی نیز جستجو و تلاش می‌ورزد یعنی به خاطر درک معانی و مفاهیمی میکوشد که در سطح ظاهری جمله و متن وضاحت نداشته، بل از خلال و ماورای واژه‌ها، عبارات و جملات قابل استنباط و استخراج مینماید. برای مثال از خلال معلومات در مورد انواع میوه‌ها و سبزیها و یادگیر محصولات زراعتی یک منطقه چگونه وضع اقلیم آن میتواند ابراز نظر نمود

خوانش پیهم با سرعت کافی :

همراه با درک و تشخیص درست معانی، سریع خوانایی یکی از مهارت‌های ضروری و مهم خوانش دانسته میشود. سریع خوانایی عادت کدبی میباشد که با استفاده از یک عده تکنیک‌های فنی میتواند آشکاف و توسعه نماید. دانشمندان یکی از تکنیک‌های سریع خوانی را بدین گونه مشخص مینمایند: خواننده، چشم‌هایش را طوری روی هر سطر از یک جاذب به جاذب دیگر حرکت میدهد که بدون آنکه بر هر واژه طور جداگانه متوجه شود، چشم‌ها را بر گروپ واژه‌ها یعنی بر عبارات مربوط به مثابه واحدهای مسلسل متمرکز می‌سازد و همراه با آن معانی و مفاهیم را فیزیجه صورت یک کل تشخیص مینماید.

واکنش در برابر مطالب خوانش :

طی فهم کامل مطالب و نظریات نویسنده، خواننده صحت و حقایق نظریات را از لحاظ ارزشهای علمی و جنبه‌های تبلیغاتی آن بیطرفانه مورد استفاده قرار میدهد. به عبارت دیگر، طالب و نظریات را بر اساس تجارب شخصی و علمی خویش تحلیل و بررسی نموده در نتیجه آن را تأیید میکند و یا رد می‌دهد.

با چنین روشی در خوانش، قبل از آنکه خواننده کورکورانه نظریه‌ی راه قبول کرده تحت تأثیر آن قرار بگیرد، در واقع صحت و ارزش علمی مطالب را مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد.

سرانجام خواننده در روشی برداشته‌ایش از نظریات و معلومات جدید هر معلومات و اندوخته‌های قبلی خویش تجدید نظر نموده پراپله‌های امور زنده‌گی انفرادی و اجتماعی خویش بر اساس نظریات جدید تحلیل و بررسی مینماید.

تأثیر عوامل مشخص در توسعه و رشد خوانش :
استعداد یا قوه فکری :

دانشمندان ضمن مطالعات و تحقیقات دامنه داری در این زمینه به این نتیجه رسیده‌اند - که استعداد یا قوه فکری ، نسبت به هر عامل دیگر ، در رشد و توسعه خوانش تأثیر پس عمیق‌اشته‌است. از تحقیقات دانشمندان در همین مورد این امر نیرووش شده است که در استعداد خواننده گان اختلافات و تمایزهایی رونما می‌باشد. بنابر آن، خواننده گان را از همین لحاظ به سه سویه دسته بندی کرده‌اند: خواننده گان دارای قوه فکری عالی ، خواننده گان دارای قوه فکری متوسط و خواننده گان دارای قوه فکری پایین یا ضعیف. قابل یادآور است که دسته بندی خواننده گان ار این لحاظ نه تنها در تهیه و تدوین مواد خوانش (کم از کم مواد کمکی) امریست نهایت ضروری، بلکه همین واقعیت در اتخاذ و انتخاب متود های متنوع به خاطر تدريس موافقه و موثر دارای نقش ارزنده و تعیین کننده می‌باشد. روی همین اصل است که در چنین کلاسها ، استعدادهای مختلف آموزنده گان از طریق امتحانات متنوع تعیین و پلانهای درسی بر اساس آن طرح ریزی میگردد.

تسلط بر زبان :

حاکمیت بر زبان نیز یکی از عمده ترین عواملی می‌باشد که در انکشاف و توسعه خوانش نقش اساسی وارزنده دارد. بدین معنی که فهم و برداشت یک خواننده از مطالب و مواد خوانش در ارتباط مستقیم با درجه تسلط وی بر زبان مشخص قرار دارد. با آنکه بزرگسالان در مقایسه با اطفال از اندوخته های بیشتر زبانی هم در سطح و اژه ها و هم در سطح جملات ، چه در ساحت تلفظ و چه در ساحت معنایی ، بسر خورده‌اند

میباشد؛ و اینهم در آموزش سواد یا موضوعات و مطالب حیاتی و مسلکی مانند ساحت غذا و تغذیه پر خورده می نمایند که این گونه مطالب و موضوعات ناگزیر حاوی یک سلسله واژه ها و اصطلاحات فنی، تکنیکی، طبیعی و غیره میباشد. چون چنین اصطلاحات را هم از نگاه تلفظ و هم از نگاه معانی برای آنها نوبی سابقه میباشد، سدی را در راه رشد و پیشرفت خوانش تشکیل میدهد.

تجارب قبلی:

تجارب و ادبیات قبلی های قبلی عامل مهم دیگریست که بر رشد و انکشاف خواننده میتواند تأثیر بسزایی داشته باشد. بدین معنی که قوه درک و فهم خواننده و هم قوه تحلیل و پیمایش وی در برداشت معانی لغوی، معنایی مربوط و معنایی استنباطی از موضوعات منتخبه با تجرب قبلی وی در شایعات کلتوری، تاریخی و غیره ارتباط مستقیم دارد. روی همین اصل است که آموزگاران و نگارندگان سواد آموزی میکوشند قبل از معرفی مواد خوانش برای خواننده گان معلومات و تجارب آنها را از طریق بیانیه ها، پرسش و مصاحبه ها در مورد موضوعات مربوط بر انگیزانند و انکشاف دهند.

استعداد فکری و روحی:

تحقیقات اخیر در این زمینه چنین می رساند که برآشفته گیها و تشوشات روحی نیز عواملی است که قاعدتاً زیادی موانع بزرگی در راه انکشاف و رشد خوانش شده میتواند. بنا بر همین اصل است که آموزگاران و دیگر مسئولان سواد آموزی باید برای توسعه و تقویت روابط فزاینده و مثبت با طایفه خواننده گان، عوامل تشوشات و اضطرابها را در خواننده گان که مانع از یادگیری آنها میگردد، به حداقل رسانند و از آن بکوشند که چنین عواملی یکجا با عوامل دیگر مانند مواد ماورای فهم و قوه برداشت خواننده گان، مواد

سده کن، عدم اعتماد به نفس، عقب مانده صنفان و غیره دلبردها و حتی بدبینیها را
برابر خوانش و صنف در خواننده گان پدید می آورد و این همه نارساییها منتج به آن
بود که خواننده سرانجام صنف را ترك گفته از آموزش سواد کاملاً منصرف گردد.

حالاتهای فزیک و جسمی :

گاهی پیشرفت در خوانش اثر یک عده عوامل فزیک در خواننده گان مانند خشکیهای
روح و کمالات آور و دیسگرافات و سیطامیهای جسمی شدیدا متاثر می گردد .
چنان ، سوء تغذیه یا عدم تغذیه کافی عاملی در برابری انکشاف و گسترش خوانش
می تواند

سرانجام مادر نظر داشت نقش عظیم و انکار ناپذیر سواد در حیات امرادی و احتمالی
یسته می نماید که عمدتاً به خاطر گسترش سریع خوانش از طریق برنامه های سوادآموزی
جهت امحای کامل بیسوادی ار کشور - که سوادآموران در پروسه فراگیری تمام مهارتها
جنبه های اساسی خوانش یعنی در فهم و درک واژه ها ، فهم معانی و واکنش در برابر
الالب و نظریات واژه ها در آغاز کار به بهترین وجه تربیه و رهنمائی گردند تا آنکه از
واش مطالب و موضوعات حیاتی بتوانند در تمام امور رنده گئی استفاده موثر و بجایمانند
بدین وسیله دستیابی بر این هدف عالی و ملی هر چه وسیعتر و سریعتر نصیب هموطنان
یور ما گردد.

مآخذ:

1. Unesco. The Teaching of Reading and writing. Paris, 1969, P. 61.
2. Unesco. Adult Education in Asia and The Pacific, PP. 141-201. Far East, 1982.
3. United Nations. Population of India Bangkok, 1982.
4. David Trumbull. Reading Comprehension for Afghan Students. Kabul 1965.

پایه امور پرورش بشر الزام

صورت و نیازمندی پراتیک اجتماعی تولید مادی هر گونه اصلاحات و تغییرات قابل ملاحظه را چه در ساختمان آلات کار و چه در عادات کار اجتماعی به میان آورد. و دانش بشری را تسریعاً به منظور درک و شناخت طبیعت و جامعه، تحول و تکامل بخشیده است. این ضرورت و نیازمندی نه تنها باعث از یاد معلومات و اطلاعات انسان در باره درک و شناخت طبیعت و جامعه گردید، بلکه عوامل انکشاف فکر، عقل و زبان انسان را نیز در جامعه فراهم ساخت.

ادامه پرورش و تربیه نسلها ذریعه تجارب تاریخی، اجتماعی و بشری صورت گرفته است، یعنی این تجارب از یک نسل به نسل دیگر انتقال گردید. از همین جاست که انتقال منظم و متشکل تجارب جدید تاریخی و اجتماعی نسلهای بشری که از آن به منظور آماده گسی انسانها برای دوام حیات اجتماعی استفاده میشود معنی و مفهوم عمومی تعلیم و تربیه را در بر میگیرد. امروز در اکثر حلقه های تازه و جدید ثمرات یونسکو موضوع «آموختن برای زیستن» نسبت به هر موضوع دیگر قابل اهمیت بوده و به آن ارزش خاص داده میشود. در حقیقت امر، تعلیم و تربیه به حوادث و پدیده های بی حیات اجتماعی انسان ارتباط دارد و از آن به حیث یگانه منبع تعلیم و تربیه استفاده میشود. پس تعلیم و تربیه را چنین تعریف کرده می توانیم:

و تعلیم و تربیه عبارت از مجموع عکس المماتها و تأثیرات فقهی علمی و پلانی شده است که از طرف یک شخص بر شخص دیگر و یا از طرف یک گروه از افراد با لای گروه دیگری از افراد به منظور انکشاف قوای ذهنی، اخلاقی و جسمی آنها تطبیق میشود. (۱)

چون انسان همیشه در جامعه زنده‌گی کرده و زنده‌گی خواهد کرد، لذا تعلیم و تربیه جزء همیشگی پراتیک اجتماعی بوده و خواهد بود. یقیناً که در تمام مراحل و دوره‌های تاریخی انسان به کسب علم و دانش نیازمند بوده است و در هر مرحله از حیات خود به آموزش و آموختن تعارف و معلومات دیگران احتیاج داشته و دارد. همچنان به مرور زمان اکثر تعاریبی که در ساحات متعدد فعالیت‌های اجتماعی انسانها فراهم گردیده همیشه در حال تجدید، ترمیم و تنوع بوده و مطابق به تحول و تکامل جامعه گنجد. هر یک از بخش در آن به وجود آمده است. در این حالت به هر اندازه‌ای که جامعه تحول و تکامل مینماید، انتقال تعارف تاریخی و اجتماعی که ذریعه آن نسل جوان برای حیات اجتماعی آماده میشود، نیز محسوس و پیچیده تری را احتیاج میکند. در چنین موقعیتی است که به مطالعه، توضیح و تفسیر پروسه تعلیم و تربیه ضرورت شدید احساس میشود.

برخی از روانشناسان آموزش را چنین تعریف کرده اند: «آموزش عبارت از آن است که تغییر نسبتاً دایمی در رفتار است که از نتیجه تجربه گذشته ایجاد شده است و یا به عبارت دیگر، آموزش عبارت از کسب معلومات و اطلاعات میباشد. همچنان حیطه دیگری به صورت خلاصه برای آموزش چنین تعریفی را قابل گردیده اند: «آموزش به معنی تغییر در رفتار، از راه تجربه است. (۲) در هر حال آموزش و جریان آن یکی از اصل‌های مهم و برنامه‌ریزی محسوب گردیده عامای تعلیم و تربیه چنین نظر داده‌اند که آن‌هایی که در تهیه و تنظیم برنامه‌های مکاتب دست دارند، وظیفه‌شان اینجاست که با توجه به کیفیت و چگونگی اصول و قواعد آموزش و عوامل موثر بر آن آگاه باشند تا بتوانند بهترین برنامه‌ی را برای آموزش مطرح سازند که تمام مطالب درسی و تعیین مباحث و موضوعات مربوط به تدریس موضوع مورد نظر با اصول و قواعد آموزش تطبیق داشته باشد. این

(۱) محمد نادر شاه، نیکباز، پودا گوژی، فوت درسی، پوهنتون کابل، پوهنشی تعلیم

و تربیه، سال ۱۳۹۱، ص ۴.

(۲) یوسف، ارد بیل، اصول و فنون رهنمایی و مشاهده، تهران: ۱۳۵۴، ص ۶.

۳۰

امروز که در اثر عوامل مختلف تاریخی، اجتماعی، و اقتصادی، جامعه دگرگون شد و رنده‌گی ناشی از روح آدمی را احساس ساخته است، افسان به رهنمایی و کمک ضرورت پیدا میکند.

مناسبات و مهارت‌های تازه جانشین وضع ساده قبلی میشود. پس در پهلوی این همه پیشرفت لازم است مراکزی خاص نیز برای رهنمایی تحصیل و حرفه وجود داشته باشد تا بتواند به افراد جامعه کمک کند. و بهترین راه کمک به آنها ندرک مشکلات آموزش و آنها از طریق امتحانات است. (۳).

بنابراین، گفته میتوانیم که در زنده‌گی نمیتوان بدون داشتن هدف معین و مشخص در جریان امور زنده‌گی موفق شد. و از آن نتیجه مطلوب گرفت. باری این هم روشن است که افراد انسانی از لحاظ شکل، قد، وزن و خصوصیات روانی و بدنی با یکدیگر اختلاف دارند. همین اختلاف در تمایلات، رغبتها، استعدادها، و هوش افراد نیز وجود دارد. از این جاست که ارزیابی در این مورد نقش اساسی دارد. امروز دانشمندان تعلیم و تربیه امتحان و ارزیابی را نظریه اهمیت بارزی که در ساحات مختلف زنده‌گی (تربیتی، اجتماعی، اقتصادی و غیره) دارد مورد تأیید بیشتر قرار داده در راه توسعه، انکشاف و تکامل آن تلاش فراوان میورزند.

دانشمندان تعلیم و تربیه باور دارند که امتحان و ارزیابی جزء عملیه درس و آموزش بوده و از آن جدا تصور شده نمیتواند و بار امتحان یکی از وسایل شناسایی صفات روانی و استعداد اکتسابی شاگرد است که این مسأله به دات خود در تأمین فضای آموزشی خیلی لازمی پنداشته میشود. شاید این نظر در نزد مسئولان آموزش و پرورش که در انجام این امر آماده‌گی و تجارب قبلی ندارند، خالی از مشکلات جلوه ننماید؛ چون ارزیابی در مسایل تعلیم و تربیه نقش ارزنده دارد، لذا ضرور پنداشته میشود که رابطه ارزیابی با پیمایش امتحان بررسی گردد.

رابطه ارزیابی با پیمایش و امتحان :

به صورت عموم ارزیابی عبارت است از قضاوت آگاهانه در باره ارزش یک چیز به یاری معیارهای معین. در تعلیم و تربیه ارزیابی عبارت از یک عملیه منظم و سیستماتیک است که درجه رسیدن شاگردان را به اهداف تعلیمی تعیین مینماید.

به عبارت دیگر، ارزیابی یک عملیه تربیتی است که تاکتیکهای اندازه گیری در تعیین رجه محصول و یاکیفیت عملیه هنگامی که مورد تطبیق قرار میگیرد، استفاده میشود. نتایج را به شکل معلومات کیفی و یا کمی - چه صورت عینی داشته باشد و چه ذهنی - با مقایسه هیارهای پیش بینی شده ارائه میدارد. (۴)

منظور از عملیه سیستماتیک این است که ارزیابی در تعلیم و تربیه باید بر طبق برنامه منظم صورت گیرد. در این لحاظ مشاهدات بدون نظم و ترتیب سلوک شاگردان را نمیتوان ارزیابی محسوب کرد. ضمناً در ارزیابی تربیتی هدفهای تربیتی باید قلاً مشخص شده باشد و ارزیابی به این هدف معنی مییابد. (۵)

امتحان وسیله ای است برای اندازه گیری نموی از حالات و رفتار همین فرد. یک امتحان معیاری باید دارای صحت Validity، اعتبار Reliability و نازم Norm باشد. و در هر حالت حاصل اندازه گیری آن تابع نظر شخصی و مارتصاوت نمره دهنده قرار نمیگیرد. (۶) امتحان که به معنی آزمایش میباشد امروزه بین السلای یافته است امتحان و امتحان گیری جزء لا یتجزای عملیه تدریس و آموزش است و پراکتشاف شاگرد تأثیر مستقیم دارد. پروفیسور Lee, J. Cronbach در کتاب خود به نام *Essentials of Psychological Testing* امتحان را از نگاه مردم عام چنین تعریف کرده است: «امتحان عبارت از یک سلسله سوالاتی است که به صورت تحریری یا تقریری جوابی را تقاضا نماید.»

امتحانات امروزی انواع مختلف داشته در تنوع آن روز به روز افزوده میشود. در این جایا زم است که به تعریفات برخی اشخاص نخبه اشاره کنیم. مثلاً Cornbach در کتاب فوق نوشته میکند: امتحان یک روش علمی و اساسی برای مقایسه اعمال و کسردار دوفتر و یا بیشتر میباشد. امتحان یکی از وسایل مشخص اندازه گیری بوده پاسخهای شخصی را که امتحان بالای وی تطبیق گردیده مورد استعمال قرار میدهد.

(4) A. Mehrens Willaim, Irvin. J. Lehman Mesurment and Evaluatim, in Education. New york, Michigan, State University, 1972, p. 6.

(۵) گل رحمان، حکیم، ارزیابی تربیتی، کابل: پوهنهی زبان و ادبیات، سال

۱۳۶۰، ص ۱.

(۶) عطاء الله روف و عبدالمحمود، رهنمای ساختن امتحان، کابل: پوهنهی زبان

و ادبیات، سال ۱۳۵۶.

Anastasia در کتاب خود به نام **Psychological-testing** چنین تعریف میکند که: در امتحان اصلاً پیمایش همپایاری نمونه‌ی بی از کردار و اعمال افراد است. از همه این تعاریف چنین بر می آید که هر امتحان دارای یک سلسله اسلوبهای علمی می‌باشد. و طرف دیگر، مفهوم و معنی امتحان را از نگاههای مختلف بررسی نموده دیدیم که اختلافاً در این زمینه کمتر است؛ اما در قسمت اهداف و استعمال آن اختلاف بیشتر دیده میشود. اینک به بعضی از موضوعات مهم که امتحان در آن نقش مهمی دارد، اشاره مینماییم.

۱- تعیین ارزش طریقه تدریس:

یکی از اهداف تربیتی امتحان معلوم نمودن وضع تدریس معلم است. یک معلم زحماتش خیلی علاقه دارد که از چگونگی و نتیجه تدریس خود آگاہ باشد. چنین معلم اگر مواد که تدریس کرده مطابق اهداف و غایه خویش امتحان ترتیب و بالای شاگردان خود تطبیق نماید، در نتیجه معلوم خواهد شد که وضع تدریس او موافق است یا خیر. اگر شاگرد مطابق غایه مطالب از محتویات درس مستفید شده باشد، طریق تدریس او خوب ارزیابی میگردد و اما اگر آنها را ضعیف یافت باید با تغییری در میثود تدریس خود با دیگر آنها را امتحان کند تا مفیدترین طریقه را پیدا نماید.

۲- شناخت استعداد های عالی :

یکی از اهداف دیگر امتحان را شناخت شاگردانی که دارای استعداد پسر جسته بود حتی با موجودیت خود در صنف مشکلاتی را برای معلم ایجاد مینماید، تشکیل میدهد اگر معلم تدریس خود را به سوی دیگران ادامه دهد، بسیار ممکن است که این گروه شاگردان اظهار بی علاقه‌گی کنند. پس برای معلم لازم است که وظایف دیگری را برای آنها تعیین نماید تا آنها سرگرم کسار خود شوند. حتی موجودیت شاگردان غیای ضعیف و غبی هم پراهم را بار می آورد. آموزگار باید همواره در این زمینه‌ها توجه عمیق داشته باشد و در امتحان و ارزیابی خود دسته‌های مختلف شاگردان را از نظر دور ندارد.

۳- تعیین نمره :

تعیین نمره یکی از مهمترین هدفهای امتحان در نزد آموزگاران است و آموزگاران نیز وسیله را بیشتر در ارتقای شاگردان از یک صنف به صنف دیگر به کار میبرد. و با تعیین نمره خود به گونه‌ی وسیله تصحید شده میتواند.

۴- دسته بندی شاگردان:

یکی از اهداف امتحان دسته بندی شاگردان به اساس نتیجه امتحان شان میباشد. در بعضی از موارد لازم میآید که شاگردان را به کورسها یا دسته‌های جداگانه بخشبندی کرد. باری این امر بدون تطبیق امتحان ناممکن است.

۵- تشویق و ترغیب شاگردان:

بعضی از آموزگاران در آغاز ساعات درسی شان از بعضی موضوعات مربوط به مضمون خود از شاگردان سوالاتی می‌نمایند و به این وسیله، شاگردان تشویق و ترغیب میشوند تا هر روز مجهز و آماده داخل صنف شوند.

۶- مشوره و رهنمایی:

برنامه های رهنمایی و مشاورتهای تربیتی بر تطبیق امتحانات اساسی استوار است.

۷- گسترش آموزش:

آموزگاران گاهی به این امر اکتفا کرده‌اند که شاگردان شان در درسهایی که قبل از امتحان برای شان داده میشود ناچاره انداره معلومات دارند و بر معلومات خود چگونگی می‌افزایند. در جریان امتحان آنها به ساحه‌های معین که مورد فتوائسته‌اند فرایگیرند فهم پیدا کرده به مطالعات مزید میپردازند. (۷)

۸- پیمایش یا اندازه گیری:

اندازه گیری یکی از تکنیکهای ارزیابی است که ارزشهای فوق العاده دقیق و عینی استفاده کرده نتیجه را به صورت مقداری مخصوصاً به شکل اعداد بیان میدارد. اندازه گیری (۷) عزیز الرحمن، شمال، امتحان بهتر تعلیم و تربیه، کابل، پوهنهی تعلیم و تربیه، سال ۱۳۴۷، ص ۱۲.

می‌تواند در عملیة کیفی نیز به کار رود در صورتی که تاکنیکها عینی باشند .

ارزیابی و استخوان از لحاظ مشخصات و روشها به هم خورده دارد . علمای تربیت

و روانشناسی ارزیابی را چنین تعریف کرده اند : ارزیابی عبارت از اقدامی است که

به کمک آن میتوان از نتیجه برنامه های آموزشی به درستی آگاه شد و همچنین دلایل

موفقیت و ناکامی این برنامه ها را به درستی آگاه شد و همچنین دلایل

مطالع گردید . باری باید متوجه بود که طرح برنامه عمرانی و طرح برنامه ارزیابی دو

طرح جداگانه اند ؛ اما مکمل یکدیگر بوده و دوش به دوش به هم پیش میروند .

نخستین مرحله ارزیابی عبارت از مرحله مطالعه است و آن چنان است که از شواهد

و قوانین طوری استفاده گردد که در نتیجه آن تمام ارقام ، احصایه و تاریمچه گاو به

درستی به دست آید . دومین مرحله ارزیابی همانا مقایسه و تطبیق است . در این مرحله

لازم است تا تمام معیار ها و مقیاسات روی تجربه استوار باشد .

سومین مرحله ارزیابی عبارت از قضاوت است و آن هم به منظور درستی مقایسه

و اندازه تأثیراتی که برنامه های آموزشی در زمینه تغییر عادات و یا نحوه تفکر شاگردان

به جای گذاشته است و هم باید دانست که این سه مرحله حتما در ساده ترین سطحها

تطبیق و رعایت شده میتواند . علاوه بر این ، ارزیابی عبارت از پیمايش نتیجه اهداف قلمی

عملیة تدریس و آموزش است . (۸)

(8) Gronlund N.E. Measurement and Evaluation in teaching. The Macmillan Company. 1967.P.11,

د تدریس له عمومي میتودونو سره مربوطې مسألی

په ښوونځیو او تعلیمي موسسوکې ټول فعالیتونه دیوې ټولنې د مسلط کلتور لیسې، نورمولو او ایديالونو سره سم د زده کوونکي او یا فرد د پنه روزلو په غرض تر سره کېږي. د پنه روزلو مقصد دا دی چې شاگردان مطالب معلومات او اطلاعات تر لاسه کړي او هغسې مهارتونه او عادتونه واخلې چې د علومو، فنونو او هنرونو په پوه خاصه ځانګړې بشپړ معلومات پیدا کړي او هم په کلي ډول د شاگردانو د پنه ژوند سبب وګرځي. دا مقصد هله تر سره کېدای شي چې ښوونکي ته لومړی دا غورګسته وي چې شاگردان د څو معلوماتو او اطلاعاتو په وړاندې اود څه لپاره اړتیا لري یعنې د مفاهیمو او موادو د زده کولو او د مهارتونو د حاصلولو هدف باید ور معلوم وي. د ښوونیزو او روزنیزو هدف تشخیصول د هر ښوونکي لومړی او ډیره مهمه دنده ده. فردی، ټولنیز او بشري اړتیاو ته پاملرنه د پوښی او روزنی اساسی هدف ټاکي په ننني نړۍ کې د علم پر ځانګړتیا او په فنونو او اصولو کې چټکي تغیراتو او تحولونو د ژوندانه په هر اړخ او ډول باندې تأثیر اچولی دی. دا تغیرات او تحولات په خپل وار د انسان د ژوندانه ځانګړي او ټولنیزې نوي اړتیاوې رامنځ ته کوي.

د ښوونې او روزنې د هدف معلومولو ګټه داده چې: هدف د ښوونکو هراړخیزې هلې ځلې تنظیموي، د زده کوونکو د لارښوونو او درسي فعالیتونو د ترتیبولو موجبات راخوښوي او د ښوونکي هغه مشخص موقعیت غرګندوي کوم چې معمولاً د ښوونې او روزنې په هدف باندې تمېرېږي. په لنډه عبارت د ښوونې او روزنې عمده هدف د پنه ژوند د پاره د زده کوونکي روزنه ده: په داسې ډول چې وکولای شو د خپلې تحصیلي

دوری په تناسب د فردی ، ټولنیزو او بشري اړتیاو ډلیری کولو قدرت او توان پیدا کړي دا موهم باید په یاد وي چی ښوونیز او روزنیز هدف د تشخیص په وسیله د زده کوونکو د هلو مخلو دملتونو او مفهوم موندلو او دښوونکي د لارښوونو لوری او طرف هسه معلومیزې . دا دیر مهم تسکي دی لکه که هدف معلوم او مشخص نه وي نو د زده کړی فعالیتونو ، هغو او کوښښونو داجرا اتوجہت او مسیر هم په څرگند ډول نه معلومیزې او داجرا اتوجہت او مسیر چی معلوم نه وي نو هغی او کوښښونه نتیجه نه ورکوي .

درسی پروگرام یا تعلیمی نصاب د رده کړی او آموزش توانی هغه تجربی دی چو شاگردان یی په یوه تاکلی تحصیلی دوره کی سرته رسوي . نو لکه ته لیمی نصاب داسی تعریف شوی دی : د ښوونې او روزنې په اصلاح ، درسی پروگرام یا تعلیمی نصاب دهغو او کوښښونو هغه مجموعه ده چی شاگردان یی د هلو مخلو ښوونکو د لارښوونو لاندی په دننه او یاد ښوونکی د محیط څخه د پاندي یوه تاکلی هدف ته درسید و په فرض اجرا کوي .

په هغو ښوونکیو کی چی ددرسی پروگرام مفهوم یوازی په درسی کتابونو پوری محدود وي نو په ټولگی کی دننه د زده کړی اصول هم دهموکاښونو دمنن په تسمیریس پوری تړلی وي . اما کله چی درسی پروگرام د خپلی اصالی او پراخی معنا له مخی وڅیړل شی دهغه منظور ډول ډول پېچلی فعالیتونو اجرا کول دی ، ترڅو مشخص و هیلو ټوټه ورپېچلې نو د زده کړی دمتود مسطور بیا داسی تلقی کیزی چی : د زده کړی . میتود د ښوونکي دانسو هغو او کوښښونو د تنظیمولو او لارښوونو په فرض د ډیرو ماسبو او کسټورو لارو چارو انتخابول دی هغو د هغو پواسطه ددرسی پروگرام د اجرا په وخت کی دشوونسی او روزنی هدف ته ورسیدای شی .

لکه څرنگه چی ورته پورته اشاره وشوه :

د زده کړی میتود ددرسی پروگرام د اجرا کولو څرنگه والی معلوموي ،

درسی پروگرام ددرسی فعالیتونو او تجربو داسی یوه مجموعه ده چی زده کس وونکی

هدف ته درسید و پرهوایی ،

هدف د روزنی او پالنی د هغی خصوصیت او ډول تشخیص دی چی د تحصیل

د هری دوری زده کوونکی د هغی خصوصیت او ډول لپاره چمتو کوي .

دوی دشوونی او روزنی ددقونو او تعلیمی نصاب سره دمتودار یکی چی په ډیر لنډیز سره ورته اشاره وشوه. په ښوونیزو او روزنیزو چارو کی ددوی واره ارکسان (هدف، تعلیمی نصاب او مقود) ډیر مهم دی. ښوونکی ته ښایی چی د قدیس په وخت کی دهدف، پروگرام او مقود په باره کی پوره معلومات ولری خودده اصلی دنده داده چی دجواو اغیزه ټاکو متودونه واسطه سره درسی پروگرام پر شاگردانو زده او بشپړ کړی او دا هغه شمه دی چی دهدف په نوم یادېږی.

دهدف ټاکل، دتعلیمی نصاب جوړول او درده کړی دښه اوموثر مقودانتخابول دوخت له شرایطو او اړتیاوسره سم تغیرکووی او متکامل شکل فورده کوی نو ځکه ښایی چی له هغو زروار لویو نظریاتو څخه چی په دی باره کی دپوهانو له خوا وړاندی شوی دی لږ څه خبر شو.

دښوونی او روزنی په باب زاړه نظریات :

له ډیر پخوا څخه دبشر دروح، جسم او ذهن په باب دخلکو تر منځ نظریات موجود وو. چی ددرس پر هدف، تعلیمی نصاب او متود بنادی یی اغیزه کړی ده. سره ددی چی دانظریات دهمود پر محکمو ټوله محی چی دشوونی او روزنی او دارواپوهنی په برخه کی شوی دی باطل گڼل کیږی حویبیا هم لا تر اوسه یی اغیزه دهموشوونکو په کړو وړولیدله کیږی چی دشوونی او روزنی دنوومتودونو سره آشنایی نه لری داکتر سلیم دیساری په دی برخه کی دی لاندی حواوته خپل پام اړولی دی :

روح او جسم : دمحینو پخوانیو پوهانو عقیده دا وه چی روح له جسم څخه بېل دی نو ځکه یی ویل چی دروح او جسم فعالیت یوله بله مناقص شکل لری. ژوند، حرکت، فعالیت، فکر او ابتکار ټول په روح پوری اړه لری او دالمقابل جسم یوه بی ارزښته ماده ده دوی په دی نظرو چی که دجسم رورلونه پاموشی نو دروح دکوزور قیا سبب کیږی اوله منځه یی او که په جسم سختی او کړاو راوستل شی : لنډخواړه ورکړل شی، وغورول شی دا دروح داکشاف لپاره گټور تمامېږی نو ځکه به یی قل دامتق و یلو : « روح هغه وخت ژوند کیږی چی تن مرشی ». (۱)

مگر داهم باید ووايو چی دارغو تنو یونانیانو په عقیده جسم اوروح یو پېر بل متقابله اغیزه کوی. یونانیانو په متقلاوه چی : « سلیم عقل په سالم بدن کی دی. »

۱- داکتر سلیم، دیساری، کلیات روشن قدیس، تهران : چاپخانه وزارت اطلاعات

دذهنی قوتونو غښتلېتوب: پخوانیو فکر کاو، چې دانسان ماخړه د مختلفو حجرو

دپوښځای کېدو څخه تشکیل شوی دی او هر ه حجره یی د جلا ذهني قوتونو لپاره ځای اړولې
به یی چې دادرارک (تمقل، استدلال، حافظه) او نورولپاره جلا جلا حجری دی لکنه
غرنجګه چې دوجود غری دورزش په واسطه غښتلی کینزی دسری ذهني قوتونو هم دتمرین
او ورزش په واسطه غښتلی کینزی نو لکه یی دشمرپاډول دحافظه غښتلی کېدو درپاسه
دمشکلو مسائلو حل کول یی دتکری قوت دغښتلی کېدو او دصرف او نسجود وسایلو دپخوانیکي
حفظ کول یی داستدلال دغښتلی کېدو لپاره ګټور بلل. (۲)

محفوظاتوته زیات پام کول: اوس هم دمحینو خلکو په وړاندې هغه څوک دزیات
تحصیل، لوړی سویی او ښی روزنی غښتن دی چې زیات شیان یی حفظ کړی وی نو لکه
واپی چه به تدریس هغه یی چې شاګرد مجبور کړای شی ترڅو دکتاب له من څخه زیاته
برخه حفظ کړی او پیا یی دښوونکي په حضور کې لکه طوطی خوښی تکرار کړی. دلته نو
دحفظ المصنوع په مفهوم کی هغه شاګرد زیاتی لمبری وړی چې دوجود دظافت له ادایو
څخه زیات شیان دطوطی په شان بیان کړای شی خو عموماً ټکوی ګه یی په ټول کال کی صابون
لمانه نه وی وروړی.

ددی متودپه واسطه سره دښوونې اوروژنې هدف وروستنی حد ټاکل کېږی خو
ښوونکی ددی سره هېڅ کار نلری چې داحفظ شوی شیان غرنجګه په معلوماتو بدلیږی او
یاداحفظ شوی شیان عالی هدفونو ته درسیدو لپاره او یادعملی ژوندانه لپاره ګټور دی ګنه؟
دلته دښوونکي کار ډیر اسانېږی لکه چې ددی ټول فعالیت به داوی چې زده کوونکي دپته
وهوړی چې دکتاب متن حفظ کړی او دآرمویني په وخت کی بیرته دتهورکړی نو همددا
دلیل دی چې ډیر ښوونکي دامتود خوښوی.

افضایط: پخوانیو په ماشومانو سره دلوپانو غونډی پسرغوردکاوه او په دی هیله
په وو چې ماشومانو هم هغسې راشه درجه باید وکړی لکه لویان یی چې کوی. همداسبب دی چې
اوس هم محیی ښوونکي په دی نظر دی چي دلو مری، دپیم او یادریم

هېلېکې په زده کولو لیکونکي هغه څه ماشوم دی چې په ټول درسي ساعت کې غلې او شرار کيښي ، خپري وټه کړي ، وټه خاندي ، د تفريح په وخت کې هم مندي وټکړي ، چيږي ونسه رهي او پر مخاي يې کتاب په لاس کې وي او ورته وگوري . ښوونکي خولا څه کسوي چې مدهر ، مرستيال ، سرښوونکي هم همدا ډول شاگردان خوښوي .

د ښوونې او روزنې په باب نوی نظريي :

د دې پېړۍ راهيسې دانشک دودۍ او د فردۍ اختلافاتو د پېژندنې او د رده کسري د اصولو په باب بشري پوهي زيات پرمختګ کړی دی چې د پرمختګ د درسي پروګرامونو د اصلاح په برخه کې او په ښوونځيو کې د کار کولو په طرز پاندي رياته اغېزه کړې ده او عموماً دې لاندې حوا ته رياته پاملرنه شوي ده

دودۍ او انکشاف اووا پوهنه :

هغه کروږنې (برسيها) چې تراوسه پوښي او په ماشومانو پاندي د وراثت او محيط نسبي اغيزي راسي او ورپسې بيا دودۍ او انکشاف د خصوصياتو په باره کې چې څه غېږنې او ټولنوي شوي دي په لاندې ډول يې تبليحي ورکړي دي :

۱- د رده کړي پورنګيز (يکنواخت) متود چې هر چا ورڅخه کار اخيست غوښتل کيږي هغه متودونو ته پريښود چې ده لکانو او حونو د محفلو عمر ونود ودي سره تناسب لري او په دې ترڅ کې په هغه تجربو پوري منځي وي چې رده کولو کې يې اناخاښوي .

۲- څرګنده شوه چې ماشومان د لويانو سره له هره پلوه تفاهت لري او هيڅوک حق نلري چې ماشومان د لويانو د ميتاتور په ډول تلقی کړي .

۳- څرګنده شوه چې دودۍ عمليه په ماشومانو کې يو ډول او پرا ټکيزه نه ده .

۴- دودۍ او رده کړي اړيکي ثابتي شوي او دا اصل ومنل شو چې ماشومان دودۍ او انکشاف يو معلوم حد ته بايد ورسيږي ترڅو وکولای شي چې دغه رده کړي او فېلېټونو څخه چې د دوي لپاره ټاکل کيږي رياته استغاده وکړي .

فردۍ اختلافات :

له پخوا څخه خلکو د پېام وړې د بشري ټول افراد د جسم فکر ، زيرکي او استعداد له مخې يوشان نه دی خودۍ بحث علمي بڼه نه درلوده په دې برخه کې زياتي تخنیکي وشوي ترڅو موضوع پرره علمي بڼه مخانده ونيوه .

تحقیقاتو سر کنده کړه . لکه غرنګه چی دتولسې دغړو تر منځ د مشخصاتو اختلاف
پو طبیعی امر دی په هماغه ډول دیو تولګی شاگردانو تر منځ دجسمی خصوصیاتو، فکر
استعداد او فعالیتونو دپیاوړتوب له پلوه تفاوت هم کاملاً طبیعی وی . خبره چی داسی ده
نو ښوونکی ته نه ښایی چی دخپل تولګی څخه دا انتظار ولری چی ټول شاگردان دې د
تولګی دکار او فعالیتونو په پړو گرام کی په مساوی او برابره توګه برخه واخلي .
ا ه دی امله دتدریس په متودونو کی تغییرات راغلل تر څو دافردی اختلافات په
اظارکی وی او ښوونکی له دی څخه وروسته هغه شاگردان چی د فکر ، استعداد، ذکاوت
دکار قدرت، فعالیت او ابتکار له پلوه لږ بی نصیبه وو دسرزنش او سپکاه وی لایق
ونه گڼل شی بلسکی دپته متوجه شو چی هغه کار او وظیفه چی هر شاگرد ته ورکول کیږی
د ده د استعداد او نورو خصوصیاتو سره باید متناسب وی .

آزموینه اوسنجنش :

د دی پیری په شروع کی د دورا نسوی اروا پوهانو پواسطه چی بنی (Binet)
اوسیمون (Simon) نومیدل د فکری یا عقلی تیستونو اساس کیښودل شو . او وار په وار
د تستونو مختلف دواړونه لکه دشخصیت او استعداد د معلومولو تستونه او د عادی امتحاناتو
پر لځای ازماینی تیستونه تیار او د استفادی وړوگر ځمیدل .
د ښوونې او روزنې پوهان داحصایی دعلم په مرسته بریالی شول چی دهمدغوتستونو
په واسطه سره دماشومانو دودی او رنگارنګه خصوصیاتو په باب دقیق معلومات را ټول
کړی او د دی معلوماتو څخه دتدریس دمتودونودپروگرام په نوښت کی استفاده وکړی .

زده کړه :

دارواپوهی په برخه کی څیړنو او گروپونو دعلمی اصولو سره د هغو
مسایلو په روښانو لوی کی چی د زده کړی سره تړلی دی زیاته مرسته وکړه . دهغوی له
جملی څخه د آزموینو په نتیجه کی ثابته شوه چی دشاگردانو د زده کړی دلاړو چارو د
اسانولو لپاره شرایط او وسایل لارم دی چی ځینی یی دادی :

- ۱- زده کړه هله اسانیږی چی زده کوونکی ورته اړتیا احساس کړی .
- ۲- زده کړه هله اسانیږی چی د زده کوونکی دوه یا زیاتره حواس په کار ولویږی .
- ۳- زده کړه هله اسانیږی چی زده کوونکی د زده کړی په هڅو کی په فعال ډول ګډون وکړی .

۴- زده کړه هله اسانيزی چی د درس موضوع د ژوند سره تړلی وی .
 ۵- زده کړه هله اسانيزی چی د زده کوونکی د جسمی سلامتیا شرایط برابر وی .
 ۶- زده کړه هله اسانيزی چی د رده کړی چاپیریال ارام او زده کوونکی پکسی خوشاله وی .

۷- زده کړه هله اسانيزی چی د زده کوونکی مینه او علاقه را وپاروی .
 ۸- زده کړه هله اسانيزی چی زده کوونکی دودی ، افکشاف ، سویی او تیاری سره برابر او مطابقه وی .

۹- زده کړه هله اسانيزی چی رده کوونکی ته د مطالعو مفهوم روښان اوښه پری پوه شی او ور ته دمشق او تمرین وخت ور کړل شی .

اوس چی دښوونی او روزنی په باب رو او نوو نظریاتو باندی لږڅه وپوهیدو نو بده به نه وی چی د زده کړی سره دتدریس دمتود داریکو په نورو اړخونو هم وپوهیږو حومح کی له دی بحث شروع وکړو ښه به دا وی چی دمتود په باب یو مهم ټکی ته اشاره وشي او هغه دا چی .

دتدریس متود یوه داسی وسیله ده چی دهمی په واسطه ښوونکی او زده کوونکی په کسم وخت او دلری ابرحی په مصرفولو سره ډیر درسی موادپه اغیره ڼاکه توگه رده کولای شی که دا ټکی په پام کی ونیول شی نوهمه متود به بولوچی هدف ته رسیدل چی دزده کسری عمل دی په ریاته اداره تضمین کړی . د رده کړی عمل دعمومی اروا پسوهنی بحث دی موږ ورباندی هزیدل نه عوارو نوځکه دلته دی مهم ټکی ته پام کوو چی : دتدریس متود باید دزده کوونکو دزده کړی پراساس ولاړوی او ترڅو چی د رده کوونکو دزده کسری دا اصول غرنګه والی ته پام وشي ترهغه به اصول انتخاب نشی کیدای . (۳)

یو منو دکهر څومره به او سحول شوی وی حو بیا هم په ټولو لحایونو او ټولو مواردو کی دیو ښه او عوره متودپه نوم ورڅخه کارنشو اخیستلای . دمتودپس انتخاب باندی رنگارنگ عوامل اغیزه کوی . ښوونکی ته ښایی چی دعوامل په پام کی ونیسی او بیا دتدریس اصول انتخاب کړی دتدریس متود دلا ندی عواملوا ه امله تغییر کوی :

- ذهنی هدف له مخی چی په نظرکی فیول شوی وی ،

- مواد او ددرس موضوع (تجربیی علوم دتدریس کیزی که تاریخی یا ریاضی) ،

- دشاگردانو دتیاری او آمادگی اندازه ،

•

- موخطن شرایط،

- دېوونکی تياری.

دفعالیتونو دهنی استازي له مخی چی شاگردان یی دزده کړی لپاره گوی دتدریس متودونه په دوه دواړویشل شویدی چی یو دډول یی فعال متودونه دی او بل دډول یی غیر فعال دی . اول ، فعال متودونه : هغه متودونه فعال بلل کیژی چی په هغی کی دجوونکی تولی هلی بللی په یی غرض وی چی زده کوونکی دعاطفی ، فکری ، بدنې او ټولنیزو مختلفوخوا او له پلوه په فعالیت پیل وکړی او په -تفهیمه او شخصی تجربه لاس پوری کړی .

دفعالو اصولو مشخصات :

- ددی متود پلویان زده کوونکی او دهغه بدنې او دهنی خصوصیاتو ته زیاته پاملرنه کوی .

- په ددی ډول متودکی دشاگردانو مردی اختلا فاقو ته ډیره توجه کیژی .

- هغه جوونکی چی دفعالو اصولو څخه کار اخلی درده کړی له قوانینو او داروا پوهنی له اصولو څخه استفاده کوی .

- په ددی اصول کی جوونکی دلا رښود حیثیت لری نه دمدرس .

- ډیره شاگرد اړیکی دپیل شاگردسره ، پخپل گروپ کی دشاگرد مقام او دگروپ دافرادو ترمنځ مرستی ته په دی ډول اصولو کی زیاته توجه کیژی .

- دبرده کړی په وخت کی شاگرد دټولو حواسو څخه کار اخلی او رده کړی یوازی دسترگواو غوږه له لاری نه ترسره کیژی .

- دسقراط اصول ، دکامینوس اصول ، ددالزن طرح ، دمنتسوری اصول بازی او

لوبی کول ددی ډول اصولونو په مثالونه دی چی دلته دسقراط اصول دنمونې په ډول رواندی کیژی .

(پاتی لری)

دلین په واسطه د مارکس د تعلیمی طرحې وده

او د کمپیتالیزم څخه و سوسیالیزم ته د اوښتون په بهیر کې
د هغې پیدا کوونکې اهمیت

الف) پروولتاری انقلاب ته د تیاری دنیوونې او د هغه په عقلی بهیر کې د طبقه تاسی
مبارزې او هوونې او رورنې تر منځ لین په یوه مشهور اثر کې چې «د مارکسیزم درې
برخې» نومېږي لیکلې دی چې: «د مارکس فلسفې ماتریالیزم پروولتاریا ته د معنوي مرغې
توب څخه دارادید و لا رسیودله تر هغه وخته پورې ټولو ستام پخپلو طبقو په دی مرغې توب
کې ژوند کاوه. د مارکس اقتصادي تیوري د لومړي محل لپاره په کاپیتالیستي نظام کې
د پروولتاریا حقیقي دریځ تشریح کړ. په ټوله نړۍ کې. د پروولتاریا مستقل سازمانونه
منځ په ریښتینو دی او په طبعي ماسر زوکسی د هغو د وکړونو رو شایید. په پرمختګ
کوي (۱)

لین په شعوري توګه پروولتاریا او د دیالکتیکي ماتریالستي فلسفې تر منځ یوالی
په ګوته کړی او د طبقه اتی ماسر زو په بهیر کې یی د کارګری طبقې دروزنې او د هغې د افکارو
په روځا ټولو تیمګار کړی دی. لینز ته تر ټولو ښه ښکاره وه چې په کارګره طبقه
کې سوسیالستي انقلابي شعور یواری د هغې په رور او یا په خپل سر تشکل او وده
نه شی کولی. ده «څه ماید وکړو؟» په نامه په یوه بل اثر کې لیکلې دی چې: «موږ وویل
که چې کارګران په خپل قوت هیڅکله د سوسیال دموکراسی شعور نشي تر لاسه کولی او
هغه باید له باندې څخه ورکړ شي. د ټولو هیوادونو تاریخ شاهد دی چې کارګره طبقه
په خپل قوت په محاذ کې یواری صنعتی شعور ایجادولی شي یعنی یواری په صنعتی اتحادیو کې

موظفین و ضرورت درک کولی شی. دوی په صنعتی اتحادیوگان سره یوځای کېږي ترڅو چې دپانگوال په ضد مبارزه وکړي او په همدې ډول په حکومت باندې دغه یاخه قوانین چې دکارگرانو لپاره ضروروي تحصیل کړي او نور. د دې په خلاف علمی سوسیالستی پوه دهنو فلسفې، تاریخي او اقتصادي فیوزیوېخه راوتلي ده چې دښمنو طبقو دتملیم یافته نماینده گانو او روشنفکرانو په واسطه جوړې شوي دي. دمدون علمی سوسیالیزم ایجادونکی هم د تولنیز دریغ له مخې د بورژوازي روشنفکرانو له دلي څخه شمیرل کېږي (۲) لینن د دې واقعیت لپاره چې کارگران له خپل ځان او په خپل قوت علمی سوسیالستی شعور نه شي ایجادولی دا لاندې دلايل راوړي دي.

الف) تولنه یوازې دعلم او پوهې په رڼا کې انقلاب بدلون میندلی شي خو په پانگواله تولنه کې دکارگرانو په څخ دمدون علم او پوهې کولی دروازي تړل شوي دي. ب) کارگران په بورژوازي تولنه کې په بورژوازي روحیه او ایستیاوولي روتل کېږي.

نن ورځ زموږ لپاره دولا دیمیرایلیچ لینن دا علمی لار جوړوي ډیر ارزښت او اهمیت لري لکه چې ده دی پوښتی ته چې ولې تر اوسه پورې لا داسې زیار ایستونکي او کارگران شته دي چې دژوند په ټولو مسالیکو دسوسیالستی پوهې نماینده گي نه شي کولی او په سیاسي لحاظ هوشی نظریې نه شي غرگندولی.

حقیقت دا دی چې مارکسیزم - لیننیزم یو علم دی او کارگران یې باید دعلم په حیث زده کړي. موږ وایو چې مارکسیزم - لیننیزم دکارگری طبقې جهان بینی دی. له دې څخه موږ مقصد دا نه دی چې گوډی دهغه دکارگری طبقې په واسطه ایجاد شوي دي بلکې دا جهان بینی دکارگری طبقې دکتور سره بشپړه مطابقت کوي او دپرولتاریا په واسطه دهنوي دکار او ژوند دشرایطو په اساس په بری سره زده کېدلی او په عمل کې پیاده کېدلی شي.

لینن په دې تر ټولو ښه پوهیده چې کارگران باید په څه ډول شرایطو کې د دوی دکتور سره سمه او برابر جهان بینی یعنی مارکسیزم - لیننیزم زده کولی شي ده په دې هکله لیکلی دی چې: «دځلکو پرکتوربینی ژورنه ښکله دمتعلی سیاسي په تیره بیا د انقلاب مبارزې څخه گوځي او له هغې نه بهر صورت نه شي موندلی. استثمار شوي طبقې تر هر څه څخه په مبارزه کې ژورل کېږي، مبارزه ورته د خپل ټول اندازو ځین،

افق بی پراخوی، توان او قدرت بی لوروی، فکریی د وینا نوی او اراده بی پولا چه کوی. (۳)

دا کتوبر دستر سوسیالستی انقلاب لا رښود روزنی او طبقاتی مبارزی تسنر منځ د وحدت په اصل کی د علمی توب اصل لیده او دخپلو وروستیو آثارو و غځه یی په پوه کی لیکلی دی چی: «موږ باید په هره بیه چی وی د خپلی دولتی دستگاه دنوی کولو لپاره دا وظیفی و ټاکو: لومړی باید زده کړه وکړو، دوهم باید رده کړه وکړو، دریم باید زده کړه وکړو. او بیا باید و وینو چی آیا داته خوره پوهه دیی روحه ټکواو مرو جملو په څیر نه وی پاتی شوی؟ آیا علم په رښتیا په غوښه او وینه کی گډ شوی دی؟ آیا په رښتیا او بشپړه توگه د ورځنی ژوند غځه نه جلا کیږی ټکی برخه گرځیدی دی؟» (۴)

موږ د لکه دیوه بل اصل یادونه هم کوو. لینن دا اصل په ریات مهارت فورمول بندی کړی او سوسیالستی انقلاب ته د تیاری د نیولو په وخت کی دیر اهمیت لری. دا اصل د نظر او عمل دیوالی اصل دی چی دا کتوبر دستر سوسیالستی انقلاب لا رښود محو ازانو ته په پوه ویناکی په لوی علمی قوت بیان کړی او په دی توگه یی انقلاب ته د تیاری، دا انقلاب د علمی کولو او دهغه غځه د دفاع په وخت کی دا انقلابی وورنی اساسی مفکوره څرگنده کړی ده. ده په دی هکله لیکلی دی چی: «که څه هم هر کارگر به د «مخو ازانو» اتحادی په عقیدوسم نه پوهیږی، هغه به ژر نه منی، خو اتحادیه باید داسی تشکل وکړی چی دخپل ژوندی کار او علمی فعالیت په واسطه هر کارگر ته ثبوت کړی چی هغه په لویه افسانی روحیه دده رښتینی مخخواری کوی اوسمه لا ر ورته ښی» (۵)

د کارگری طبقی د علمی جهان بینی د روحی سره سم په روزنه کی د نظر او عمل دیوالی اصل علمی تطبیق په انقلابی بریالیتوبونو د اترلا سه کولی شی. ولا دیمیرایلیچ لینن په خپله دا کتوبر ستر سوسیالستی انقلاب ته د تیاری د نیولو په جریان دا اصل په لوی خلافت علمی کړی دی او په نتیجه کی ددی امکان رامنځ ته شو چی د تزاری روسی د ټول نفوس په تناسب په کمی لحاظ یو کړ چنی گوته د زیار ایستونکو د پراخو پرگنوسره یی ساری تارخی بریالیتوبونه ورسپی.

دا کتوبر دستر سوسیالستی انقلاب په پیل کی د روسی د سوسیال دموکرات کارگری گوند (بلشویک) د غړو شمیر څلور سوه زره تنه و (۶) او د تزاری روسی ټول نفوس پر سولوشنوس ملونو تنوته رسیده چی له دغوی غځه سل ملونه هوازی پزگیان وی او

دهنوی زیات شمیری سواده وو. دتول نفوس په سلوکی یوازی ۲۶ فیصد دگوند غری وو دروسی سوسیال دموکرات کارگری گوند (پلشویک) سره له دی داتوان درلودچسسی دخلکو پراخی پرگنی په انقلابی روحیه وروړی او د انقلاب په لور دهنوی لارښوونو کړی او د اهام لکه چی گوند دولا دیمیرایا پېچ لینن په روحیه روزل شوی و .

پورتنی واقعیت یو محل بیا دا نظر تأییدوی چی روزنه دکارگری طبقی په گټه اودهنی د مبارزی سره په نژدی ارتباط کی انقلاب ته دایدیالوژیکي تیاری لپاره مهمه وسیله ده او په دی توگه د تاریخی تکامل د محرکه قوتونو سره ټینگ او نه شلیدونکی پیوند لری . حقیقت دادی چی دتولیز تکامل د محرکه قوتونو سره دروزنی نه شلیدونکی پیوند د انقلاب دهری مخه وروسته زیات اهمیت ترلاسه کوی .

(ب) په ښوونه اوروزنه کی دکیفی او ښتون اهمیت :

د سوسیالستی انقلاب تر بری وروسته دروزنی په اهمیت کی دکیفی تغییر د مفهوم مخه رموز مقصد دادی چی رورنه دحپل رول له مخی په اساسی دول تغییر کوی د سوسیالستی انقلاب تر بری وروسته روزنه دتولی په پرمختگ کی لوی اهمیت ترلاسه کوی. پوښتنه دادی چی ددی واقعیت علت څه شی دی ؟

که چیری د کاپیټالستی ټولنیز نظام د محرکه قوتونه د سوسیالستی ټولنیز نظام د محرکه قوتونو سره پرتله شی بویه په سوسیالستی ټولنه کی دروزنی د اهمیت او چټکته او په روزنه کی نوی کیفی تغییر تری راجوت شی . د دیالکتیک او تاریخی ماتریالیزم له مخی په شیانو او پدیدو کی امال اختلاف نه یاتصادونه د ټولنی دودی او پرمختگ د محرکه محرکونه جوړوی . لینن په دی باره کی لیکلی دی چی : «په جهان کی دتولوحادثو د معرفت اساسی شرط دهغه (جهان) په حرکت کی ، په آنی پرمختگ کی اودهغه په ژوندی هسته کی د اصادو د وحدت په حیث په خپله د جهان وحدت دی .» (۷) د همدی اقتباس شوی متن په یو بله برخه کی لیکلی دی چی ټولنیز علوم باید طبقاتی مبارزی ته د ټولنی دودی او پرمختگ د محرکه محرک په سترگه وگوری دا واقعیت په ټولنه کی د نه پخلا کید وکړو مقصد و طبقو درامنغ ته کیلو مخه بیا دهنوی د موجودیت تر وخته پوری اعتبار لری په کومه ټولنه کی چی نه پخلا کیدونکی مقصدی طبقی موجودی وی نو هغه ټولنه په اصل د طبقاتی مبارزوله

مخفی پر مخ نمی آید طبقاً بی مبارز و تر تلولو پر او نه یعنی تولنیز انقلاب بونه دکا رل مارکشی نه خوا ده «تاریخ لوکوموتیف دعو مجیدو دکی ماشین» رابلل شوی دی کله چی دسوسیالستی انقلاب په جریان کی دیوه تاکای هیواد په دننه کی او یاد سوسیالستی هیوادونو په دله کی نه پخلا کیدونکی طبقاتی تضادونه له منځه یوړل شی نو دا پوښتنه را پورته کیدی چی په دی ټولنو کی پخلا کیدونکی تضادونه چی د ټولنی دحرکه لخوا کونوپه حیث دهغی په پر مختگ اغیزه کوی په څه ډول - ل کیدای شی ؟ ټولنه یواری دهمدی تضادونو د حل کیدو له مخی دپر مختگ په نور حرکت کوی

په سوسیالستی ټولنه کی پخلا کیدونکی تضادونه دکارگری طبقی او دهغی دمحکمن گوند په لار بونه دزیار ایستونکو د پراخو پر گڼو د اقتصادي ، سیاسی ، ایدیالوژیکی ، کلتوری او نور فعالیونوپه واسطه کیری داتول فعالیونو دسوسیالستی روزنی سره په نه جلا کیدونکی ډول ټول شری دی. سوسیالستی رورنه دسوسیالستی ټولنی حورو دکی انسان دډول ډول وظیفو دسره رسوا لپاره روری. سوسیالستی رورنه (دعمومی او اختصاصی سوونو په شمول) په تعلیمی سیستم کی عملی کیزی او دهغی یوه مهمه برخه د اقتصادي ، سیاسی او ایدیالوژیکی مبارزی په عملی بهیر کی صورت نیسی

داچی دگوند په اسنادو کی په تکرار اټکل شوی دی چی دخلکو دپر گڼو ایدیالوژیکی رورنه او دهمو دمساکي تخصص او چتو نه دسوسیالستی ټولنی دجوړښت او صورت بدی دپر محمولو دکی سوسیالستی وحدت او دسوسیالستی دولتونو دحممیت هر اړخیز ټینګښت په بهیر مهمی اغیزی کوی بیی چی دسوسیالستی اوبی طبقو ټولنی دتولیزو محرکه لخوا کونوپه سیستم یی سوسیالستی روزنه فوق العاده او چت مقام لری .

د سوسیالیزم دحرکه لخوا کونوپه سیستم کی درورنی نوی کیفیت له دی څخه هم لږ ګڼی چی دپخلا کیدونکو تضادونو دحل دزیاتو میتودونو لپاره یاروزنه شرط ده او یا خو دامیدود په عین حال کی دتولیزو رورنی عنصردی. دمثال په توګه دتولیزو مسالو او وظیفو دحل هم میتودونه چی روزنه یی شرط او یا رورنه احتوا کوی په لا ندی ډول دی : دتوانی دپر مختگ له قوانینو څخه شموری استفاده کول ،

سوسیالستی دموکراسی ،

سوسیالستی رقابت .

دتولیزو وظیفو او پراخو ډول حل دهمو میتودونو په واسطه هم صورت نیسی

په خپله د ټولنیزې روزنې برخې جوړوي خو په دې لټای محدودیدلې نه شي . دامیتودونه
په لاندې ډول دي :

انتقاد اړینه مخان انتقاد ،

سوسيالستي حقوقي برابري ،

سیاسي او ایډیالوژیکي فعالیت ،

کلتوري فعالیت .

د ټولنیز پر مخکښک لپاره په روزنه کې د نوي کيفي تغيير اهميت يوازي د سوسيالستي
ټولنې د داخلي شرايطو په کيفي نوي والي پوري اړه ناري بلکه په دې واقعيت پوري هم
مربوط دی چې د سوسيالستي دولتونو جمعيت د امپرياليزم د تخريبکارو سره مخامخ دی
د سوسيالستي هيوادونو د جمعيت او د امپريالستي بلاک ترمنځ په سوله کې د ګډ ژوند
د سياست عملي کول د سختې ايډيالوژيکي او طبقاتي مبارزې سره تړيښک پيو ند لري .
د سولي دساتنې لپاره ضرور ده چې له يوې خوا د ټولې نړۍ د زيار ايستونکو په جمهوري
سوسيالستي معکوري ټينګ لټای ويښي او له بلې خوا بسورژوازي جهان بيني کمزوري
کړي شي .

په داسې حال کې چې انحصاري کاپيټاليزم هڅه کوي چې خپل قدرت د نظامي زور ،
اقتصادي زور ازمويني ، د فشار او ترور ، د تابع کولو او ايډيالوژيکي ټولنې په واسطه
په داخل کې ټينګ او په خارج کې پر مختيا وکړي . سوسياليزم نه يوازي په خپل نظامي
توان منځي دي بلکې د خپلې علمي جهان بيني په قناعت ورکونکي قدرت او دخلکو دهنو
پراخو پر ګڼو په اخلاقي قوت او اقتصادي قابليت چې د سوسيالستي ټولنې جوړونکي دي
هم ټينګ باور لري . که چېرې د دواړو نظامونو د پسر مخکښک محرکه محرکه محو اکونه او په
دواړو نظامونو کې د تضادونو او پرابلمونو د حل کولو ميتودونه او وسايل سره پرتله
کړو نو به د ټولنې په پرمختګ کې د روزنې اهميت به را ته جوت شي . دلته بيله مېالني ويلی
شو چې روزنه په سوسيالستي ټولنه کې د کاپيټالستي ټولنې په نسبت ډيره ضرور او زيات
اهميت تر لاسه کوي . ولا ديمير ايليچ لينن په سوسيالستي ټولنه کې د تعليمي او تربيتي لګښتونو
د زياتولو په ضرورت زيات ټينګار کړی دی . ده محو افانونه په خپله مشهوره وينا کې خطاب
کړی دی چې : د تېر نسل وظيفه د بورژوازي را نسکورول و . په هغه وخت اساسي وظيفه
دا وه چې په بورژوازي انتقاد وشي ، په انسانانو کې دهنې په ضد کينه راوپارول شي ،

طبقه‌ای بشماره داده و ریزی شی او خلک د جملو لخوا کونو په تنظیم او توحید پوره شي
د نوي قس وظيفه بردي سخته ده تاسی باید له طبقو پاکه تولنه جوړه کړی. د
دا وظيفه هغه وخت تر سره کولی شی چی دا اوسنی علم تول زده کړی او په دی
پوه شی چی دکارگری طبقی دارادی علم د هغو قیاری جوړی شوو جملو ، نصیحتونو
نسخو، مقرراتو او پروگرامو دودو څخه چی په میخانیکي ډول حفظ شوی دی پو ژوند
شی جوړ کړی. ■ (۸)

وینو چی د اکتوبر دستر سوسیالستی انقلاب لارښود په دی ډکی ټینګار کړی دی
چی د نوي ټولنی جوړول درری تسولی درانځکورو لو په نسبت ډیر سخت او مشکل
کار دی او په عین حال کی یی د زده کړی ، تحصیل او په هر فرد کی د سوسیالستی اخلاقو
دودی اهمیت په گوته کړی دی په سوسیالستی ټولنه کسی له پوی خوا په لوره سویه
جوړنی او روزنی ته اړتیا موجوده ده . له بلی خوا دنی او په زړه پوری ښوونی او
روزنی لپاره امکانات هم شته دی ځکه چی پرولتاری انقلاب په تعلیم باندی د پخوانی
استعمار گری حاکمی طبقی انحصار لمو کوی او د ښوونی او روزنی د ټولو مترقی پوهانو
د تر ټولو ښو معکورو د عملی کولو لپاره لاری خلاصوی.

د سوسیالستی انقلاب په نتیجه کی د تولید په وسایلو داندی د ټولنیز ملکیت د ټینګولو
سره د روزنی دپروسی ټولنیز کیدل ټینګ پیوند لری. په ښوونه او روزنه باندی د حاکم
طبقی د انحصار ماتول د روزنی د ټولنیز کیدو یو شکل دی او نور یی په لاندی ډول دی
د ټولو تعلیمی تأسیساتو دولتی کول او د هغو دپس مخنګ لپاره د تعلیمی لګښتونه
ریاتول.

دکارگری طبقی او دهغی دمخکې ګوند تر لارښوونی لاندی د روزنی په پروسه
د ټولو مترقی لخوا کونو را ګډول .

د ورکتنو څخه دلویانو د تخصص تربیهر ولسو پوری د واحد تعلیمی سیستم جوړ
او پر مخنګ په سوسیالستی ټولنه کی د روزنی د امکاناتو دپراختیا شرایط په لاندی ټکو
پراخه دی :

د کارگری طبقی د علمی جهان بینی په اساس د روزنی دپروسی په عملی کولو کس

د شخصیت دودی لپاره د سوسیالستی کولکټوف څخه په استفاده کی

لینن لخوا نانو ته په خپله وینا کی د شرایط په ګوته کړی دی. ده نه یوازې د

په مختلف لپاره دروژني مخ په زياتېدو اوسيت هرگنده کړي ده پلنگي په نديات تعلو کي
 ي په سوسيالستي ټولنه کي دروژني دهر مختلف امکانات هم په گوته کسري او دروژني
 پروسې د دايره ولو لپاره يې ډول ډول اصول را منځ ته کړي دي چي نن ورځ د
 سوسيالستي ډيووني او دروژني او سوسيالستي تعايضي طرحي نسه جلا کيولونکي سرخي
 جوړوي. دا اصول کوروليدنه په لاندې ډول خلاصه کړي دي :

۱- دکار کړي طبقې دگوند سياست سره ډيووني او دروژني دپيونده دټينگولو اصل ،

۲- دژوند او سوسيالستي ټولني دجوړونکي عمل سره ډيووني او دروژني دپيونده

ټينگولو اصل .

۳- دټولنيز گاور کار سره د درس دپيونده اصل ،

۴- دډيووني او دروژني په پروسه کي د زده کوونکو دشموري ثوب ، په خپله دهغه

دشمولوني او د مستقل فعاليت اصل ،

۵- کولکټيويزم اصل ،

۶- دروژني دټولو اړخو د وحدت او متقابل پيونده اصل . (۹)

په دې مخي کي ددې اصولو تشرېح کول امکان نه لري او که چيري په دې کار پيل وشي

نود دروژني د عملي چارو د ډول ډول مألوسره به مخامخ شو چي بايد دروژني دټيوري

اړخواتر غورني لاندې ونيول شي . هر محصل بايد ددې اصولو تيوري کي د لاسپل د

ولاد پيراييلېچ لپاره په هغه پياوړتيا کي ولولي چي محوافتو ته يې کړي وه . سر بيره سردي سر ي

کولي شي چي په دې هکله د پوښتنيو د درسي کتاب هم ولولي (۱۰)

دا ټولي هرگندهوني چي لپاره په عملي تعليمي سياست اړه ډيووني او دروژني په

چارو کي د اهدافو او هم د اصولو په لحاظ د کتلو مزارکي او غريده ريش انگيز د تعليمي

دټيوري پير وي کي په (په علمي جهات پيښ دټولنيز پياوړتيا د سوسيالول د بين التللي

پيوند ساتو ن او کي ليکټيويزم لپاره په دروژني په زياتېدو سره د چي يو علمي پيوند او نورو)

په دې کي هېڅ شک نشته چي دا کنټر د سوسيالستي انقلابي لار وي . د ډيووني په

ولا ديمير ايليج لينن د خپل وخت د خاصو شرايطو د ژور او هسار خپز درك په اساس دېدا گورځي او جنوني او ډېر زليسي په بحيني وظيفو د مثال په توگه په شموري دسپلين او دېا دسپلینه كاو لهاره په روزنه زيات ټينگار كړى دى. خوك چى دكارل ماركس او فريدرېش انگلز له آثارو سره لږ آشنای لري په دې به پوهيږي چى په خاصو تاريخي شرايطو باندې د ټينگار او دواښان د استعمال د هسار خپزى ودې په هكله دكارل ماركس د نظريو تر منځ كوم تضاد او توپير نه ليدل كېږي. دا نظريسي لكه څنگه چى لينن په دې واقعيت تر ټولو به پوهيده په سوسياليزم كې د هر انسان لپاره په تاريخي لحاظ ټاكل شوى اندازه قدم په قدم عملي كېداى شي او د شرايطو په خصوصيت باندې ټينگار په حقيقت كې همدې هدف ته د رسيدو لاره واره وي.

په طبقاتي مبارزه كې د واقعيتونو او د شرايطو خصوصيتونو سم درك د كارگرى گوندونو دېرى پوهې او اساسى شرط دى. كارگرى گوندونو خپل اصلي ايډيالونه هيڅ كله له لاسه نه دي ور كړي او نه به يې ور كړي. بلكې د خاصو تاريخي شرايطو سره سم يې ورو ورو او قدم په قدم عملي كوي. واقعي سوسياليزم په همدې طريقه وده كړى، د نړى د پرمختگ او ودې ټاكونكى قدرت گرځيدلى او د په اصطلاح «دموكراتيک سوسياليزم» په بې محايه لافويي خپله لورتيا چاپه كړې ده كه غمهم د سوسيال دموكراتانو دې بې لاس مشران د لس گونو كالو راهې دى غواد دموكراتيک سوسياليزم د عملي كولو لافى وېي خو په امېريالستى هيوادونو كې يوازې د تعليمي سياست په برخه كې يې جايه پاتېده، پر اېلمانو نه يې چي انحصاري پانگه تر اوسه پورې د كارگرى طبقې تعليمي شرفونه پاتې كېي دى. د مطلب تر اوسه پورې انحصاري پانگې په اختيار كې دى چي كلونجورې طبقه په خه ډول او په كومه اندازه بايد وروزل شي» (۱۲)

(پاتې لړۍ)

لہکوالہ : قامار اویدینا
ژبارن : محمد ہاشم پشیرار
دستوریت و منہ : گہ ۳ ، ۱۹۸۴ء مجلی ششم

ژباړن: محمد هاشم پشريار

داسووت و منہ، گہ ۳، ۱۹۸۴، مجلی ۱۵

نادیر ڈاکر و پسکایا
یوہ خلاتہ روزنہوہ

یوه خلاند روزنپوهیږه

د تاديژدا کرو پښکايې سړکال يې دزيږيدنی ۱۱۰۰ ټيلون ولمانځل شو. وایسېدې:

« زما ژوند په استثنای توگه يو دخوښې او خوشحالی ژوند و. »

تاديژدا کونستانتينووا کرو پښکايې... دشوروي اتحاد دکمونست گوند يوه پياوړې

څېره وه. هغه پرموزه هيواد او همدا شان په بهرکې دښځو دغورځنگ تنظيموونکې يوه

نوميالې مارکسيستې ښوونکې، يوه ښه همکاره او دودلاديمير ايلېچ لينين ميرمن او ملگرې وه.

دا وايي: « زما ژوند په استثنای ډول يو دخوښې او خوشحالی څخه ډک ژوند و،

زه ډير خوښه يم چې زما ژوند دافغلاب سره پېل شو، ددخپل ژوند څخه ډير خوښه يم

ما په خپل ژوندکې ډيرې غوره شخصې اړيکې لرلې، چه هغه هم دتولوکاتو په موده کې

ډيرې زياتې مصروفيت او بوختيدو ورځې... وې او هر کله به مې پې پوځي شې

پېل کول، ډير ژر داسې پېښېده چې هغه ته بيا بدلون ورکړم. »

هر کله يو څوک ددې دماشوم توب په هکله معلومات تر مطالبې او کتنې لاندې

نيس، ډير ژر تر ژر ددغه حقيقت سره مخامخ کېږي، چې غرنګه دغه فوق العاده

مهرمن دخپل هغه کوچنيوالي څخه را ووتې.

هر کله یو ځوک د دې د ماشوم توب په هکله معلومات تر مطالبې او کتنې لاندې نیسي ، ډیر ژر تر ژر ، ددغه حقیقت سره مخامخ کیږي ، چی غرنګه دفعه فوق الاماده موږ من دخیل هغه کړچنیوالی څخه را ووتی .

دایکې: « زما پلار یو انقلابی... و. و. او ټول انقلابی غورځنګ زما ترسترګو لاندې تیر شو، او هم هلته دیرمه ورو، چې ما لیدلې وای. له هغه وروسته زما پلار زه

او پروکینسکایا مالنی تیورنکی ته واستولم، چی هغه هم د داسی انسانانو په وسیله اداره کیده. چی هغوی (دخاوری او خپلواکي) د ۱۸۶۰ کال شورخنگه ته ډیر وړنډی وو. او هم هلته د ډیرو هغو چا زامنو لوست کاره چی په انقلابی غورځنگ کی یی برخه اخیستی وه. ۱۹ زما پلار هم هغه وخت مړ شو چی زه غورلس کلنه وم. ۵.

د ډاډیز دامور، پیلی زاویتا، په ډیره لوره توگه روزل شوی، د آزاد فکر خاونده او یوه ډیره مهربانه ښځه وه. هنی په تواصیح کی ژوند کاوه. دخپل پلار د مریضی څخه وروسته ډاډیز دا دخپلی مور... سره د مرستی په ترڅ کی د لوستو په ورکولو او ښوونه پیل وکړ. او هم یی همدا اوس په غورلس کلنی کی دیوه ښوونکی په توگه، په استثنایي توگه دخپل ځانه استعداد او قابلیت څرگند کړ او هم دهغه عالی ښوونځی روزنوی دلی، چی دی په کی کار کاوه، دای دیوه «دخاوری» انسان په توگه وپلله. اوله همدی امله ښوونه او تدریس هم ددی د ژوند جزو گر محیدل.

په ۱۸۸۷ کی، ۱۸ کلنی ډاډیز دا کروپسکایا، لیف تولستوی ته ولیکسل، او ور څخه یی غوښتنه وکړه، چی ورته اجازه ورکړی، چی دوگړو لپاره د کتابونو په چاپولو او چاپولوکی برخه واخلي: «زه پوهیږم چی دغه کار لور قابلیت اولوری پوهی ته اړه لری، اوزه اوس هم یواځی اقلس کلنه یم تراوسه پوری ډیره لږ پوهه هم لرم. اجازه ددهی عقیدې او باور له مخی دقاسو څخه هیله کوم، چی ښایی دکار سره زما مینه تر یوڅه اندازی رما د تجربه یی او دپوهی دثشتوالی څخه ونیسی.»

غورمه یوه دمیني او محبت څخه ډکه هیله چی دوگړو لپاره ژوند وکړی، او خپل ټول ژوند دوگړو د ښوونې او روزنې او دهغوی دیکمرفی د مبارزې لپاره وقف کړی. په ۲۰ کلنی کی یوه هوښیاره نجلی، د ښکلیو څر مایی رنگه سترگو او اوږدو، روحانه نصواری رنگه ویشنانو سره دکار گرانو لپاره یوه ماښامنی دیکشنبی دوزخ سی ښوونځی ته راخله. دی ته یواځی هغوی ته لوستل او لیکل وررده کول بلکی همدا شان دهغوی لپاره دمارکسیزم پوه لیواله مبله هم وه. او په دی توگه دی په خپله بیوگرافی کی داسی ولیکل: «دغو ښځو کاو نښو د تل لپاره د کار کړی مایقی سره یو ځای کسرم.»

د پوی تنکی نجلی په توگه، د پورتی او تدریس په پیل سره غاډیز دا خپل ټول ژوند دوگړو د ښوونې او روزنې د ستایي خطایي او غیرتی او همدشان ددهغه هغه په تفرلاسه

لویکی دکارگری طیفی رول اوفقش تهوقف کر. هغه په زیاتواریو خوښوکی هم دمحتوی
هم دشکل له مخی یوه آزمايښتگره اونوښتگره ښخه وه.

دښوونی او روزنی لپاره دوگړو لومړنی کمیسار انا تولیو لوناچارسکی لیکلی : ه...
دخپلو ټولو هغو پیداکو چېکي لیکو اېاره پوره نوم او شهرت ترلاسه کسره چی بیا
وسته دکارل مارکس دیوڅولا رښوونوسره یوځای ، زموږ په ښوونځیو کی ، زموږ
لقلاب دپرنیپونو بڼه رځی . مورنادیژداکروپسکایاته دهیلای او امیدپه سترگو کتل ،
که دهغی سره واهماداسی یوځه وو ، چی په هغه ساحه کی یی ووايي ، او په داسی حال کی
ی مورولا تراوسه هم حدسونه وهل ، لاری یی پخلی او دژوندڅخه یی زده کړه کوله .
هغی دښوونی او روزنی مسأله ، دیوه ټنگه نظر پوهانه په توگه نه ، بلکی ، دیوه داسی
وزل شوی مارکسیست په توگه تحلیل او څیړنه ، چی په بشپړ ډول په هغی پوهیده . او هم په
ی ناوړه چی دبشپړ ټولنیز سیستم دتحول او بدلون څخه پرته ، ددی امکان نه شته چی
دنوی نسل دغټولو دښوونی او روزنی ، حتی یوه مسأله هم حل شی . نادیزداکرو-
پسکایا حتی په خپلی هغی لومړنی کوچنی رساله کی هم چی سرلیک یی و ، «کارگره ښخه»
پراگښتی ښوونی او روزنی دآرټیا ، او همدا شان په یوه سوسیالستی ټولنه کی دښوونکی
د رول سره زیاته مینه وسوده .

په هغو کولونو کی چی کروپسکایا اړه وه ، چی په بهرکی ژوند وکړی ، دروسی او
بهرنیو روزنپوهانو آثاری ولوستل او هم په دې وخت کی دسویس او فرانسې دښوونځیو
دسیستم سره آشنا شوه . په ۱۹۱۴ کسی یسی دپراگښتی ښوونسی او روزنسی او
دموکراسی په کتاب باندی کار پیل کړ ، او هم یی پراخپل پلان باندی دلپتن سره خبری اقری وکړی .
لیدن ښوونی او روزنی په هکله دده لومړنی مارکسیستی اثر په ډیرلوړه اندازه وستایه ، او په
داسی حال کی چی دهغه چاپول یی په روسیه کی ضروری وگڼل ، په ۱۹۱۶ کی یی
گورکی ته داسی ولیکل :

«گراڼه الکسی ماکسیموویچ ، زه دپوستی دپارسل په وسیله ، زما د خپلی مانډینی کوچنی
رساله ، پراگښته ښوونه او روزنه اودموکراسی دراستوم .

مولفه دتلوکلونو څخه ریاته په ښوونه او تدریس کی لگیاوه . او په هغی کی شخصي
لیدنې کښی او په اروپا او امریکا کی دنویو ښوونځیو په هکله مواد راټول شوی دی ته

دفعه اتر چي پور اچي د انقلابي عرصه راورو سته ، په ۱۹۷۰ کيسې ، دگر دسور او وينا تر اوسه پوري په هداکيو چي او دپور نني په چارو کي ورغور د او موم انگرگيلي گڼي
د اکتوبر دسويالستبه انقلابي عرصه وروسته ، داپوز داکو په کاپا دپو وني او دوزخ لپاره دپگړودکيه ساري (وزارت) دولتي فري شوه ، او په دي توگه يي خپلي تولي ملي خپل د خپلي معني دپري کړائي داغيي معني دتوليد وکړو مترقي جنوني او روزني ته وقيف کړي .
داوپر ه ضروري او جهه وپچي ترپسه وسه په پوره چټکتيا سره دسوادبي له منځه وړاوه شى ، کلتوري مرکزونه رامنځ ته شى ، دپه يانو او ايام بنوونکي تاييدي شى ، کاپو دطاي کنايتونونه جوړ شى او دپو وني او روزني دکار کوونکو سويه لوړه شى . او دى هم البته ددغو دنفوذ ترلاسه کولو لپاره ، تولي ممکنه لاري چاري په کار واچولي . او هم ددي دکار ورځ دسهار په شپږو بجو پيل او د شپي تر فلوختي پوري يي دوام کاوه .

ناديڊاڪروپيسڪاپاد ۲۰۰ چاپ شويو ائرونو ليڪو ايله ده دي به بيلا بياي چرييو
اور پهاڻي کي دگار گرائو لپاره جيوني او رورني او هداشان دوگس و دنسي پر سه هڪه
دگو نه پاليسي چرگنڊوله . اوچم ددي تبولنيز - سياسي هواري خيز فعاليت ددي سره مرسته
کواه چي ژورنالستي ائرونه يي دبدايوليد نو کتنو ، فکرو نو ، مرغوبعا تواوير ايلميونو
عنه دکه وي .

لیف تولستوی پوخل وویل : کید ای شی ریختنی هنر، بیله دی چی هیش گومه یوه
باریکتی بی لایمنه ولائره شی ، دماشو مانو او بیسادی په متکی کینه و دل شی . او داهم
دهه لایه چی په د پود کړ و په کاپا غنی د تر لاسه کولو لپاره هغی مکتولی . او لپاره چنه
دی بزخه کی ، دخی دغه هغی دبری سره مخامخ هم شوی . چی زام کوی ژانوفه کی
لیکی : ... اما دهغی دلدیسی دغی لمانگری کیفیت اوصافت په چام کسی ونیسه : دملیولو
لوسو نکوسر دود چا دسادگی او صراحت په قابلیت کی دهغی سره یو غولنه سیالی کولای
شی . هغه دپوه لیکوال پودایچی چیرا لیدو زکی صفت لرغ چی یوه کارگر لوبیو نکی ته هم

ورژدی او دیوید ووردی.
دکرو پستکایا داناردده پسه په مخا ذکرې توگه دهغه په قبر پیتی یاروژ نیزو لیکنو کس
دیرزیات ارزښت لری، دا لیکه چی ددی لیکس دهغه چالپار هم دیوره پاملرنی وروی،
چی د مرقی شورتی اوژوزنی د پېړی مسلی غصه یی دیوره لزم پوهه دژلوده، او یا خو
ده چا هم ورسره پوهه پورته لید، چی دقوی دیورم سړی دجنگ لرون انقلابی ملګریان.

دولتی. کوم شی چی دا دهغه په لټه کی وه، یواځی دانه و وچی په هغه باندی د زړوڅوړو-
 لڅیو څوړونکی، او دهغو ماشومانو میندی او پلرونه و پوهیږی، چی هغوی خوځتل لوی
 لرونه جوړه کړی او یا غوړم هغه پیڅلی او ځوانان ورباندی پوهیږی چی هغوی د ټنګیو
 مخکېناو دلسی او د ماشومانو سازمانونه جوړول، بلکه هغوی همدا شان باید د څوړونکی
 مارکیټی پرنسپونه، د یوه لاریود په توګه په عمل کی پلي کړی. او په همدی توګه ددی
 د ټولو مقالو په پایله محتوی او ددی داستدلال اغیزی او هم ددی دلارڅوړو دوضاحت
 او هرګندولو کیفیت هم دپوره پاملرنی وړ دی.

دا کتوبر د سوسیالستی انقلابی د پریالیټوب څخه وروسته، په هراړخیز ډول د پېسو-
 متناسب او متوازن شخصیت رورته، دیوه خوب او هم د یوه راتلونکی هدف څخه په یوه رښتینی
 واقعیت واوښته او دلته یاد یږ دا کړو پېسکاپا داسی ولیکل: « شوروی ښوونه په داسی
 توګه طرح شوی ده چی د هر ماشوم ټولو قابلیتونو وده ورکړی، هغه ډیر زیات فعالی او
 پیاوړی کړی، پوهی او معلوماتونه یی پر احتیای ورکړی او دهغه شخصیت او فردیت ته
 په هره وسیله وروښی. » پنځلس کاله وروسته، د ۱۹۲۲ کال په سپتمبر کی، قادیز دا-
 کړو پېسکاپا، دیوه لیک په وسیله، د ښوونکی او روزنی په هکله خپله هغه مفکوره چی مخکي
 له مخه دمشق او تمرین او عمل په وسیله ازمویل شوی وه، ګورکی ته واستوله:

« د سوسیالیزم جوړول، یواځی دسترو دستګالو او دسترو زراعتی فارمونو
 د جوړولو مافانه لری. هرو مرو دهغه شیان ضروری دی، اما یواځی په خپل ذات کی
 د سوسیالیزم د جوړولو لپاره کافی نه دی. وګړی هم باید وده ومومی او هغوی باید معقول
 او مهربان کړای شی. او بیا په هم په دی توګه، د دهغه د سړی د فردی ودی پر بنسټ،
 ژموږ په شرایطو کی، واقعاً یو داسی قوی او پیاوړی سوسیالستی کولکتیف را منځ
 ته شی، چی هلته به « زده » او « موږ » په یوه نه پیلیدوونکی کل کی سره ګانګ وتړل شی. او
 دهغه ډول کولکتیف هم یواځی دایدیولوژیکی مهم پیوستون او هم همداشان د عاطفوسی
 ارزښتمن لړزی والی او متقابل تفاهم پر اساس منځ ته راتلای شی. »

د یوی ګوندی مېلمنی په توګه دهغه د مینې او محبت څخه دکی کلامی، قل زموږ
 د سوسیالستی پیاوړی کولکتیف « د جوړولو لپاره » کار ګړی وی.

نایدېد اګروپسکایا د ټنکیو مخکېنانونو سازمان او تشکیل لپاره یوه منځم و. او هغه د لینن مفکرې د دغې عقیدې له مخې په پوره مېنې او خواخوږۍ سره حمایت کول او غېږولې یې؛ چې سازمان او تشکیل د مترقي انسانانو د جوړولو لپاره یوه ډېره غوره لاره ده. او هغې په همدې ترڅ کې، د ماشومانو د خپلواکو مترقي سازمانونو له لارې د ټنکیو پخوانو ګډوډۍ د مترقي روحې د تزریق کولو لپاره یوه متواتره او بشپړه تیوري رامنځته کړه. او هم په همدې برخه کې د ګروپسکایا د آثارو پنځم ټوک د ټولو هغو موضوعاتو په هکله بډایه او غوره مجموعه ده، چې د ماشومانو د مترقي غورځنګ د مسألې په هکله ويلي او لیکلي دي.

دغه کوچنی کتاب ډیر لږ دیوې پېدا ګو چېکې علمی مقالې ورته والې لري. نایدېد دا ګروپسکایا د ډیر وختو کلمو او عبارتونو څخه کار نه لري. او هم هغه د ډېرو پیچلیو تیوريو ګډوډۍ مسألو په هکله په بیساري توګه په ساده کې اړه پرې د مساهم سره غږېږي. لومړی په داسې حال کې چې د جنوني او روزني په هکله، د هغې د لومړنیو مقالو د چاپولو څخه ده څخه تر ۶ کلونو پورې قېږېږي، امادې سره سره، هغوی لا تر اوسه هم داسې چکاری، لکه چې پرون لیکلي شوي وي. او هم دغه لیکنې د نن ورځې یوه جوړلکې او همداسې د ټنکیو مخکېنانونو لارښوونه، لارښوونه کوي چې هر څه ژوند وکړي او هم خپل کارونه په ځه ډول پرمخ بولي.

نایدېد اګروپسکایا د جنوني او روزني یوه ټکړه او پیاوړې تیوري پسته وه، او هم په عین حال کې د دهمدغې مسألې د عملي اړخ سره هم پوره اشنا وه. اوله همدې شېبه وګړي هم تل د دې د سلا مشورو او مرستو غوڅتونکي وو. او هم هغې د هر چا سره جوړلکې، د یوه پخواني کتابدار او نور رڼولو هنر ټنکیو پخوانو سره، دیوې ساده او خوږې ژبې یوه خاصه

د ماشومانو سالمه روزنه

ابتدایي قومونو د خپلو ماشومانو د تربیې لپاره کومه خاصه توجه نه درلوده. هغوی یواځې د ماشوم جسمي استعداد ته توجه درلوده نه د هغوی ذهني استعداد ته او د اددي لپاره چه هغوی باید د والدینو سره د زړښت په دورو کې مرسته او کومک وکړي یعنې کوم وخت چی والدین یې زړښت هوری ته رسېږي د دوی اولادونه باید دوی ته غذایی مواد تهیه او د لاروډی په وخت کې د هغوی د لاس اوسا اوسی. دود همدغی فلسفې په اساس هغوی له ابتدا څخه د خپلو ماشومانو د ورورې لپاره د ماشومانو احتیاجات او علاقې یې له نظر لوری ساتل او ماشوم یې د خپل ارزوگانو په مطابق ورره.

ابتدایي یابدوی قومونو کوچنی کاوه چه د ډیرو اولادونو خاوندان اوسی چه تر یو په خپل کور او کلی کې د تربیې او یاد دښمن د مقابلې څخه عاجز پاتې نه شی. په هغه وخت کې چا چه د پرخامن درلودل هغه به په کور او کلی کې دغت قدرت خاوند وه. دوی ویلې کوم وخت چه ماشوم د تولنی د نظریاتو په خلاف کوم حرکت کوی هغوی ته باید مناسبه جزا ورگرشي؛ لیکن کوم وخت چه افلاطون منع ته راځي دغه د ابتدایي قومونو نظریات غیر علمی شپږمه او دلمیری محل لپاره د ماشوم د ذهني استعداد د دروژنسی لپاره د افلاطون له خوا علمی نظریات تولنی ته پیشنهاد شول د هغه اولین دقدور و نظر دا وه چه: «ماشوم باید د هغه د استعداد په مطابق تربیه شی او د ماشومانو په روزنه کې باید ځانگړی تمه ورنه له نظره لیری ونه ساتو» چی وروسته له افلاطون څخه د پرونو وروختونو د ماشوم د روزنې لپاره علمی نظریات تولنی ته وړاندې کړل چه هر یو یې پخپل وار د اهمیت وړ گنل کېږي.

(کتاب د علم انسان کورنۍ، د دکتر مهدی جلالی لیکنه، ۱۳۵۱ ل، ۴۰۵ مخه)

ماشوم یوه قوی بیرو دښ او دسېا ورځې دا میده ونوڅیږه ده. دښ ورځې ما شوم
 دسېا ورځې ځوان او دېلی ورځې رهبردی. که چیرې دروا نشناسی د پوهسانو په عقیده
 کوچنیانو ته د منطقی استدلال او آزاد فکر کولو شرایط برابرشی دکوچنی سره د زده کړی
 په هکله لویه مرسته ده چه دغه موضوع دکوچنی د ژوند له پیل څخه پیادمرگ تر مرحلې
 پورې دده په ژوند که ژوره اغیره لری.

که چیرې دکوچنیانو کورنی محیط چه ددوی د ژوندانه امری مرحلې پکښې وده
 کوی دومره تنگ او محدود شرایط ولری چه کوچنی په آزاده توگه دخبرو، سوال
 او جواب موقع او وخت پیدا نکړی خپل نظرونو ښی ویلای او یا حتی د ده پوهنتو
 هیلو، آرزوگانو او غوښتنو ته پاملرنه ونشی مثبت، ثنات بخشونکی او په زړه پورې
 لخواهونه ورنه کړل شی په دغه صورت کی دکوچنی منطق پرڅه ضعیفه او حتی چه
 دکنجکاوی او ځیرنی احساس یی پټ پاتې کیږی.

د دی لپاره چه ماشوم سالم او د آیندی ورځې د تولنی مفید غړی وشمیرل شی باید
 دهغه د روزنی لپاره د ژوندانه په لمړنیو مرحلو کی دکورنی محیط یی آزاده او دهر
 نوع دکثاتوری څخه لیری وساتل شی

که چیرې کوچنی تلقین او تشویق ده شی نو دگوشه گیری او یواری والی خوا ته
 پناه وری، دخبرو قدرت یی کمیزې او داستدلال کولو څخه دده کوی.

دسره پوهنی دپوهانو په عقیده دا یوه منلی خبره ده چی دورکتوب خاطرات او تجربې
 یښی له منځه یی، بلکه دهغی اغیزی اونتی د ژوندانه په پیاوړیلو مرحلو کی تدهی
 کېږی او بیا منځ ته راځی. بی ویلو دی پاتی نه وی چه دورکتوب ترڅه تجربې دذهن
 دناآگاه دشعور په برخه کی را توپیرزی او دځوانی په دوره کی دغه ترڅه تجربې را
 بر سیره او ځوان انحرافاتو خواته رهنمای کوی.

دکوچنی د ژوند په لمړی سرکی پاک او بی مسوولنه موجود دی. تولنه ده په لاه دغی

۲) چه است و چه نیست؟

ماشوم دخیل محیط او نری دپېژندلو سره کله که او په دره پوری علا او مینه لری نو د همدی مینه د لر له کبله غواړی چه دهرشی په باب معلومات ترلاسه کړی وی پېژنی او استعمال یی کړی. په هر شی چه سترگی لگیزی دهغه په باره کی پوښته کوی او دحواب انتظار یی باسی - کله کله دکوچنی پوښتنی یی واره او پرله پسوی - چاری مور، پلار او دکور نور مسول مسووبین دکوچنی پوښتنو ته په پراخه فته ده، مثلاً او په زړه پوری محو پوښته وواپی کوچنی واقفاً تشویقیزی دکنجکاوی احساس یی تقوی کوی، منطقی برخه یی فوی او د استدلال کرلو خوا ته میلان پیدا کوی. کله چه مونږ کوچنی پوښتنو ته محو پوښته وواپی او دغو ارزښت و منو کوچنی محان کی دیو خپلواک او آزاد شخصیت استعداد پیدا کوی، محان د فکر خاوند بولی او دکورنی دهر و تر مینه دهان ارزښت احساسوی که چیری داسی نه وی واقعاً کوچنی یی احساسه، گوډه گیر او دتولنی څخه لری لویزی. دتولنی په معادل کی بد ذهنیت پیدا کوی چه د دنی ذهنیت ناوړه اغیره بیا دژوانه په بیلو بیلو مرحلو کی لیدل کیدای شی.

دکوچنی دپوښتنو، هیلو، آروگانو او توقعاتو دمثبت او په رڼه پوری محو او ویلو دویم موثر لای دپوښتنی او همزواو فضا او محیط دی یا په بل عبارت لکه - څنگه موچه ویل کورنی دکوچنیو د آرزوگانو دپوره کیدلو امری مرکز بلل کیری دجوونکی او همزواو سره یو لای کیدل دده دپوره هیلو دپوره کیدو دویم مرکز گیلای شو.

کوچنی دغه محیط څخه هیله، آرو او توقع لری چه ده توقعات ته محو او درکولنی په تیره بیا هغه توقعاتو ته چه دده دکورنی په محیط کی یی محو په پاتی شوی وی او دده په تحت الشعو کی دحواب په انتظار شوی او ورځی تیروی.

دجوونکی په محیط کی جوونکی دده له نظره په کلی ډول په امری سرکی یو امکانی موجود ښکاري او په همدی توگه ورته له کوسی احترام لری. کوچنی دخیلو

(۲) آندونکی و پېژندلای، دژوستو لیکه او دژهرکی زاده ژباړ. ۱ مخ.

هشتمین، آرزوگانی و پوچنتو دبحواب توقع له دغه امثالی موجود غده گوی
 سن لوکه چیری جوونکی واقماً مهربانه اودساره پوهنی داصولوسره آشنا وی او ده
 چنتو ته په مینه بحواب ورکوی ترغو کوچنی دغه ذهنی تصویر چه دده په نسبت بی لری
 اهمیت ته ورسوی. اوکه چیری جوونکی دکوچنی دمو پوچنتو ته چی دبحواب دپیدا کونو
 مخاطب بی دکورنی او محیط غده راوری دی بحواب ونه وایی او یا دکوچنی په مقابل
 لی قهر او غضب او یا کوم بل نا معقول روش غده کار واخلی نوپه کوچنی کی له
 پوی خوا دپوچنتو کولو استعداد مریی او له پای خوا غده بی دمکتب سره علاقه کمیزی.
 نوکه دکوچنی دکورنی او مکتب شرایط دواړه دکوچنی دخیلو او غسویتونو مخالف
 شی پدی صورت کی دکوچنی روحی بته دبهران سره مخامخ کیزی، دتولنی او تولنیزو
 ارزښتونو پر ضد رالوییزی او له اجتماع سره ضدیت پیدا کوی.

او د دی لپاره چه سالم، صالح، بادرده، پامنطقه او دخی مفکوروی خاوندان تولنی
 ته وراندی شی باید چی ددوی دتربیی لپاره توانیز شرایط آماده کړو یعنی دکورنی او
 پوهنلی ساحه دموکراتیک، مساوت ترغو دوی پکښی د آزادی احساس وکړی او دمنطقی
 استدلال او کنجکاوی احساس بی تقویه او تشویق شی.

مأخذونه

۱- آموزش و پرورش، دروسو لیکنه، دغلام حسین زیرک زاده ژباړه، تهران:

۱۳۴۵.

۲- اصول روانشناسی، دمان، ترمان لیکنه، دمحمود صدناهی ژباړه، تهران:

۱۳۵۱.

۳- روانشناسی کودک، د دکتر مهدی جلالی لیکنه، تهران: ۱۳۵۱.

۴- عقده های روانی، د دکتر ایرج پور باقر لیکنه، تهران: ۱۳۵۵.

پوهندوی داکتر خلیل الله خايل

گفتم قوام در باره تعلیم و تربیه اتحاد شوروی

مکتب تعلیمات عمومی اتحاد شوروی، جزو لا ینفک اعمار جامعه سوسیالیستی مکتب تعلیمات عمومی شوروی بوده مسیر پرافتخاری را در پروسه تحولات انقلابی سوسیالیستی پیموده است. تاریخ آن در پیوند مستقیم با تاریخ اولین دولت زحمتکش جهان قرار دارد. پس از پیروزی انقلاب کبیرا کلوهر در شرایط فقر، گرسنگی، و خرابیهای مالی، ماضی از جنگ داخلی دولت جوان شوروی، آغذیه، تربیه و تعلیم اطفال را یکی از وظایف عمده خویش قرار داد. پروگرام اساسی را که عبارت از تربیه سالم اطفال قبل از مکتب امحای بیسوادی، تعلیمات ابتدایی عمومی که ندریجاً به تعلیمات متوسطه نامکمل و تعلیمات اجباری متوسطه ارتقا میافت، پیروزی نمود.

به خاطر سازماندهی امور اداری کشور، شوراهای کمیاری تشکیل گردید که در ترکیب آن یک کمیار در بخش تعلیم و تربیه گماشته شده بود. باری در اولین سند خطاب به مردم روسیه (۲۹ اکتوبر سال ۱۹۱۷ م.) تمام وظایف کمیاری توضیح شد به ویژه جهات اساسی فعالیت در بخش معارف مانند «آموزش و پرورش» و «هدایاگویی و جامعه» و غیره را در بر داشت.

اگرچه جنگ دوم جهانی با تمام مشکلاتی که در بر داشت و توجه بیشتر به حل مسائل جنگی مملو شده بود با وجود تمام ویرانی از محراق توجه دور نمالده و با نظر داشت شرایط

تعلیمات عمومی اجباری هشت ساله شبکه تخنیکها، مکاتب مسلکی شهری و دهائی نیز توسعه پذیرفت.

تمام مکاتب متوسطه به مکاتب با تعلیمات تولیدی تبدیل شدند طوری که در پهلوی آموزش عمومی موضوعات مسلکی نیز گنجا نیده شد. بنابراین، مدت تحصیل در چنین مکاتب به ۱۱ سال ارتقا داده شد و یک سال مکمل برای فراگیری امور مسلکی اختصاص یافت. اجباری ساختن دوره هشت ساله تعلیمات عمومی قسمی که در کنگره بدست رسوم حزب کمونسنت اتحاد شوروی ذکر گردیده. این خود از جماعت دستاوردهای بزرگ سوسیالیسم محسوب میشود و توجه عمیق حسرت و دولت اتحاد شوروی را در زمینه نمایم و تریبه نشان میدهد.

در سال ۱۹۶۴ پنابر ضرورت، کمیته مرکزی حزب کمونسنت و شورای ورپسران اتحاد شوروی تصمیم در زمینه تغییر مدت تحصیل از یازده سال به ده سال را تصویب نمودند، یعنی یک سال دوره فراگیری امور مسلکی از تعلیمات عمومی مکاتب نهاری حذف گردید و یک سال دوره مسلکی نهاد در مکاتبی باقی ماند که مکاتبات مادی تخنیکی را دارا بودند. امور مسلکی در بر فامه مکاتب تعلیمات عمومی ده ساله به صورت مشغولیتهای ماورای درسی گنجا نیده شد.

در کنگره بدست و چهارم حزب کمونسنت اتحاد شوروی مورخ ۲۰ جسون ۱۹۷۲ مصوبهیی مورد تأیید قرار گرفت که در آن از ختم گذار به تعلیمات متوسطه عمومی و رشد آن به تعلیمات عمومی یادآوری شده بود. در تصمیمین اجلاسیه شورای عالی اتحاد شوروی (۱۹ جولای ۱۹۷۳) جهات اساسی رشد و بهبود تعلیم و تریبه تعیین گردید.

هدف اساسی را که مکاتب تعلیمات عمومی شوروی در برابر خود قرار داده است عبارت از رشد همه جانبه و سلامتگی جوانان میباشد. مکاتب متوسطه اتحاد شوروی سوسیالیستی

لواژن و مهنی به کار و پرورش می‌گردد .

مکتب شوروی گوشش میکند آموزگاران خود را نه با دانش وسیع ، غنای معنوی ،
ورش جسمانی بار آورد ، بلکه همواره در صدد آنست که شاگردان به کار عادی شوند . یکی
از شرایط هذه فعالیت موفقیت آمیز مکتب تأییدات عمومی بهبود سیستم تربیه کادرهای
پداگوژیک و بلند بردن مستدام سویه علمی آنهاست .

حزب کمونیست و دولت اتحاد شوروی توجه جدی در مورد استادان و مربیان مکتب
و کودکانها دارد . در حال حاضر در مکتب تأییدات عمومی $\frac{2}{6}$ میلیون معلم مصروف
کار و فعالیت میباشد که بیشتر آنها دارای تحصیلات عالی و متوسطه پداگوژیک میباشد .
دانشندان پداگوژی در اتحاد شوروی همیشه به خاطر بهبود امور درس و تکمیل
یلاهای درسی و پروگرامها بذل مساعی مینمایند . البته در مورد کتب نیز با در نظر داشت
آخرین دستاوردهای علم و تکنیک و به وقت و زمان آن تعدیلات مشخص وارد میگردد .
در مجموع تمام تدابیر وزارت تعلیم و تربیه اتحاد شوروی در جهت بهبود امور تعلیمی و
تربیتی و بلند بردن سطح تخصص معلمان بوده و نتیجه تمیم تجارب علمی اکسدادی
پداگوژیک و مراکز علمی تحقیقاتی پداگوژیک میباشد .

اکادمی پداگوژی منحیث مرجع تمرکز دهنده ، تمام تحقیقات علمی را در مقیاس
کشور تمیم بخشیده تجارب پیشگامان تعلیم و تربیه را به منظور موثریت بیشتر این پژوه
همسایر مکتب و مراکز پداگوژیک گسترش میدهد و همچنان اکادمی پداگوژیک با مراکز
بین المللی مختلف نیز ارتباطات عمیق علمی و پداگوژیک دارد .

نخستین

دستور و نگارش زبان درسی

بحث و بررسی «نکته‌ها» در شماره‌های یادهم و درازدهم بنا بر گفته‌های
 در اوان فراهم آورنده آن دوام و دنباله نیافت و اما اکنون (از شماره نخست سال ۱۳۹۲)
 کوشیده میشود که نکته‌های ویژه‌ی از همان سلسله فراهم آورده شود. اینکد شماره
 خواندن بخشی از این نکته‌ها فرا میخوانیم.

۱- به - ب :

در باره پیشینه «به» و نیز پیشوند فعلی «ب» بحثهای بسیار، صورت گرفته است.
 در رساله‌ی را که در باره املا نوشته شده باشد، ورق بزنیم این بحث وجود دارد.
 در مجله عرفان نیز در مقاله «برخی از شکلهای نگارشی و املائی از نگاه دستور زبان»
 توسط پوهندوی همین بررسی شده است؛ و بی‌با وجود آن می‌نگریم که در مطبوعات
 و نشرات کشور اشتباهات و سوء تفاهات در زمینه کاربرد آن وجود دارد. مثلاً بر عهده
 می‌باشد که پیشینه «به» با پیشوند «ب» یکیست و از یکدیگر فرقی ندارد.

بنا بر همین اشتباه املائی گاهی در برخی از روزنامه‌ها و مجله‌ها چنین می‌خوانیم:
 هوشنگ نتوانست دوستش را هنگام سفر به خارج به ببیند!

یا: او به پرا در خوردش گفت که در صحنه آرام به نشیند!

و باز :

بنا بر بسیاری که داشتم ، لتوانستم پوطفه ام پرورم .

یا : بکا پل آدم قا پندا وی خود پردازم .

به گونه‌یی که میبینید دو اشتباه انگارشی در دو مورد وجود دارد :

نخست «ب» پیشوند فعلی یا به اصطلاح «ب» تأکید را که باید با فعل پیوسته نوشته نوشته شود ، جدا می‌نویسند . دوم «به» پیشونده (به اصطلاحی دیگر ، حرف اضافه «به») را که باید از واژه ها جدا نوشته شود ، یکجا می‌نویسند . بنا بر این ، توجه خواننده گان گرامی مرفان را در این زمینه مشخص به نکته های زیر معطوف می‌داریم :

الف (پیشوند «ب» که با فعل می‌آید ، به این گونه نوشته میشود :

هر گاه با فعلهای آغاز شده به حرف نمودار صامت بیاید ، با فعل پیوسته نوشته میشود ؛ مانند : بگفت ، برفت ، بخورد ، بکرد ، بخوان ، بپین ، بگمار و مانند اینها .
گر بگویم که مرا با تو سروکاری نیست درو دیوار گواهی بدهد کاری هست
هر گاه با فعلهای آغاز شده به حرف نمودار مصوت (الف مفتوح یا مقوم) بیاید
«ب» حذف میگردد و پیش از فعل «ی» افزوده میشود ؛ مانند :

افسگند بپسگند

افزود بپفسزود

افتقاد بپفتقاد

انسه‌اشت بپنسه‌اشت

افراشت بپفراشت

هر گاه با فعلهایی که با «الف مکسور» آغاز شده باشد بیاید «الف» آن نوشته میشود ، یعنی «ب» با «الف» پیوسته نوشته میشود ؛ مانند :

ایستاد بایستاد

ایستد بایستد

هر گاه با فعلهای آغاز شده به حروف نمودار مصوتهای «ی» و «و» بیاید مانند
صاحتها پیوسته با فعل نوشته میشود ؛ مانند :

بیافت بیافت

بورزید بورزید

بورید بورید

در علم البصیر هر گاه با قلمهای آغاز شده به حروف نمودار «آ» بیاید همان پیشوند و
 اصل فعل «به» افزوده میشود و در نگارش علامه «آ» از آغاز فعل حذف میگردد؛
 مانند :

آید	بیاید
آورد	بیآورد
آمد	بیامد
آراحت	بیآراحت
آغمت	بیآغمت

بنا بر این، از خواننده گان و نویسنده گان و به ویژه همکاران گرامی مراد میشود
 که هنگام نوشتن، اسلوب نگارش صحیح این پیشوند فعلی (ب) را در نظر داشته باشند
 و گونه های مضاربت آن را بر اساس قاعده هایی که ارائه کردید، رعایت نمایند.

ب) پیشینه «به» :

در رفان دری پیشینه ها از واژه ها جدا نوشته میشوند، چنانکه پیشینه های «از»، «با»،
 «بر»، «برای»، «در»، «تا» را همواره ارواژه ها جدا مینویسم؛ اما گروهی از قلم به دستان بنابر
 درک نادرست از املا ی زبان دری پیشینه «به» را جدا پیشوند فعلی «ب» ارواژه ها پیوسته
 مینویسند که نادرست است. ما بار بار بر این ناپسامانی املا یی انگشت گذاشته گفته ایم که
 نباید پیشینه «به» را با واژه ها پیوسته نوشت. هرگاه خواننده گان گرامی عرفان به متن مقاله
 های نشر شده در مجله عرفان توجه نمایند، خواهند دید که در هیچ موردی این پیشینه «به»
 با واژه ها پیوسته نوشته نشده است. بنابراین، نوشتن واژه های زیر به شکل بکابل، همکتاب،
 بدمرسته، بسال، بماء، بکشت، بکار و امثال آنها درست نیست. پس باید چنین فوخت :

«قاعده های» که در مورد نوشتن پیشوند فعلی «ب» ارائه گردید، به هنگام نوشتن
 پیشوند های «به» (نق و «م» نهی نیز رعایت میشود و عین خصوصیت را دارد؛ مانند :
 نکرد، قرفت، نخورد؛ مکن، مرو، مزن، منشون

افروخت، بکفروخت، افروزب میفرورز

انگاز، بکفنگند، بکفنگن

ایست، بکفستاد، بکفست، آورد، بکفورد، بکفور

به کابل، به مکتب، به مدرسه، به سال، به ماه، به گشت، به کار و غیره. و اما در تمیزات عربی از گونه «ینیر»، «یلا فصل»، «یلا مارض»، «یلا فاصله» یلا تکلف و مانند اینها، به نسبت آن که «ب» حرف جر عربی است، پیوسته به واژه مدی نوشته میشود. و این جزء املاى زبان دری نیست.

از سوی دیگر، «به» در «به» که صورت دیگری از «به» است در مواردی مانند بدین، بدان، بدو، بدیشان، بدانها و بدان پیوسته نوشته میشود؛ چرا که جزو «به» باز مانده صورت اصلی این حرف (پت) است و حرف «د» از «ب» جدا نیست:

بدو گفتم که مشکى یاعبیری که از بوی دلا ویز تو مسمم
یار دلدارم از قلب بدینسان شکند

ببرد رود به سرداری خود پادشاهش

۲- پسینه «وا» :

پسینه «وا» همواره ارواژه ها حدانوشته میشود؛ مانند: کتاب را، قلم را، آدم را و یی را، این را، آن را، مرغنگ را، زمان را، دانش راو ...

برخیها پسینه «وا» و ابابرخى ارواژه ها پیوسته می نویسند؛ مثلاً «مینگارد: موضوعه سراه کتابرا، مشکلا، درحقرا، سنگرا، آدمرا، دانشراو ...

با یاد گفت که پیوسته نوشتن پسینه «وا» باواژه ها نادرست است و یگانگی موردی که استثناء قرار میگیرد، واژه پرسشی «چرا» است که به همین گونه نوشته میشود.

باری لازم است در این جا یادآوری نمایم که زمانی در ریاست تألیف و ترجمه وزارت تعلیم و تربیه و در شعبه دری آن - که نگارنده این سطور نیز در آن زمان به حیث عضو همان شعبه کار میکرد - تصور نادرستی در مورد پیوسته نوشتن پسینه «وا» به میان آمد و ما همه بدون آن که به تحلیل این مسأله املائی بپردازیم در تمات کتابهای جدید درسی و ممد درسی پسینه «وا» را پیوسته نوشتیم. شعبه های دیگر آن ریاست نیز پیوسته پیروی از شعبه دری همین کار ناصواب را انجام دادند و حتی همین اکنون نیز پیوسته نوشتن «وا» باواژه ها ادامه دارد. به همین مناسبت لازم دیدیم یادآوری نمایم که مادر آن هنگام ویزه گهای املائی این مسأله را درست درک نمودیم و چهار اشتباه شدیم و به پخته ها شاگردان قواموز مکاتب را هم در این مورد مشخص چهار پریشان فیهاسامانی املائی

گردانیدیم و به جای ایجاد سهولت در خوانش و آموزش، دشواری و ناهماهنگی اسلای را پدید آوردیم. اما اکنون که اشتباه روشن شده است و کار تألیف و چاپ و تجدید کتابهای جدید درسی نیز ادامه دارد، شایسته مینماید که مولفان گرانمایه ریاست تألیف و ترجمه و به ویژه کارمندان محترم شعبه نقد و اصلاح آن ریاست باید بکوشند که این نقیصه املائی از کتابهای درسی و مدد درسی زوده شود و در تمامت کتابها پسینه «را» باید جدا نوشته شود.

۳ - پسوند های جمع (ها ، آن) :

در باره پسوند های جمع در زبان دری گروهی از محققان و پژوهنده گان اسلای زبان دری و نیز پژوهنوی همین در مقاله خویش به نام «برخی از شکلهای نگارشی و...» که در شماره های پنجم، ششم و هفتم - هشتم عرفان (۱۳۶۲) نشر شده بحثها و بررسیهای ویژه ای را انجام داده اند؛ ولی با این همه بحثها و بررسیها باز میبینیم که گروهی از قلم به دستها و نویسنده گان ما شیوه های جمع بستن واژه ها را رعایت نمیکند و در بسیاری از مقاله های کی که به دفتر عرفان میرسد، نحوه جمع بستن واژه ها آکنده از اشتباه است. مثلاً یکی واژه های ویژه زبان دری را با علامه های جمع زبان عربی (ات ، یں ، ون) به کار میبرد، دیگری تغییراتی را که به هنگام جمع بستن در برخی از واژه ها روی میدهد، رعایت نمیکند و سومی هم فرقی میان جمعهای زبان دری و زبان عربی نمیکند و ما چه بسا مجبور میشویم که ساعتها به اصلاح و همگون گردانیدن اسلای این گونه نوشته ها بپردازیم.

بما بر این، یک بار دیگر مسأله جمع بستن واژه ها را به عنوان یک «نکته املائی» به اختصار شرح میدهیم. امیدواریم که همکاران ارجمند عرفان و نیز تمام نویسنده گان دری زبان در این مورد مشخص عطف توجه بفرمایند.

در زبان دری دو پسوند جمع وجود دارد که تا حد امکان با واژه ها پیوسته نوشته میشوند. این دو پسوند جمع عبارت اند از: «ها» و «ان-گان».

الف) «ها» :

کتابها، قلمها، دستها، دلهای، پاهای، جنگلهای، کوهها، الماریها، آدمها، خرچها،
ایرالمها، هنرمندها، آتشیها، آفرینشها و... .

بی. و ان :

آنان، درویشان، گهسالان، کودگان، دختران، پسران، مردان، زنان، سنگشان
دهقانان، باغبانان و امثال اینها. ممکن است برخی اوازه ها به هر دو صورت جمع
هسته شود که خیلی ندارد. به نمونه های زیر بنگرید .
آدمها- آدمان، افسانهها- افسانان، دهقانها- دهقانان، دخترها- دختران، نوکرها-
نوکران، درختها- درختان .

و اما توجه باید کرد که علامه جمع و-ها به بیشتر با اسمهای بیجان می آید و علامه
جمع و-ان زیاده تر با حاداران. امروز بر این، ویژه گیهای دیگری در جمع بستن
واژه ها وجود دارد که اینک به اختصار بیان میشود .

(۱) برخی از واژه ها که به حروف دمودار مصوتها (ا، و، ی) پایان یافته باشند
هنگام جمع بستن با و-ان به شکل «-یان» تغییر می یابند، یعنی پیش از پیوستن جمع
«-ان» یک «ی» افزوده میشود، مانند

دانیان، پینیان، آشنایان، گدایان، پیشوایان، ماهرویان، نکویان، دانشمندیان،
پادشاهان، واریان و ...

(۲) دربان واژه های مختوم به «او معروف و او مجهول» پیوند «-ان» بدلون نمی یابد
با اصل واژه می آید، مانند :

آهوان، آهوان، ابرو- ابروان، حادو- حادوان، بانو، بانوان .
(۳) هر گاه واژه ها به «ا» و «او معروف و مجهول» پایان یافته باشند و واژه ها
اصل خود «ی» داشته باشند، هنگام جمع بستن با «ها» به دو گونه نوشته میشوند؛ مانند:
جایها، جایها، پایها، موها، مویها، جوها، جووها و ...

(۴) هر گاه واژه ها به «های غیر ملفوظ» پایان یافته باشند، هنگام جمع بستن با «ان»
به شکل «-گان» می آید، مانند:

بنده گان، رانده گان، نویسنده گان، دوشیز گان، تشنه گان، افسرده گان، دیوانه گان،
سالخورده گان، مورچه گان، وارسته گان .

• در جمع واژه های مختوم به «های غیر ملفوظ» (ه = و) و آمدن پیوند جمع
«-ان» با این واژه ها «ه» به «گ» بدل نمیشود، بل پیوند جمع «-گان» که التومورف
دیگر و از یک یامورفیم مفید «-ان» است به واژه افزوده میشود و حرف «ه»
بدلی خود میماند. حذاف «ه» از پایان اصل واژه مؤثر و مستطیل می آید .



(۶) واژه‌هایی که به وای غیر ملفوظ پایان یافته باشند، در صورت جمع بستن با
 وها حرف وسته پایان واژه حذف می‌شود؛ مانند :

نامه - نامه‌ها ، خانه - خانه‌ها ، جامه - جامه‌ها ، افسانه - افسانه‌ها ، کوه - کوه‌ها • •
 (۶) این واژه‌ها و ترکیب‌های ویژه زبان دری با علامه جمع دری وها جمع بسته می‌شوند:
 باغ - باغها ، ده - دهها (دهکده‌ها ، روستاها) ، میوه - میوه‌ها ، سبزی - سبزی‌ها ،
 دسته - دسته‌ها ، کوهستان - کوهستانها ، پرز - پررها ، نوشته - نوشته‌ها ، کارخانه - کارخانه‌ها
 خواش - خواشها ، فرمایش - فرمایشها ، نمایش - نمایشها ، سهارش - سهارشها
 گزارش - گزارشها ، پیشنهاد - پیشنهادها • • •

(۷) تمام واژه‌های دخیل زبانه‌های اردو ، ترکی ، مغلی ، انگلیسی ، فرانسوی ،
 آلمانی ، روسی و دیگر زبانه‌های اروپایی به هنگام جمع بستن با علامه های جمع ویژه
 زبان دری (ها، آن) جمع بسته می‌شوند .

جمع بستن واژه های دخیل و بیگانه از گویش پروژ به پروژه جات ،
 دوسه به دوسه جات ، فایریکه به فایریکات ، قشلاق به قشلاقات ، بیلاق به بیلاقات و مشابه
 اینها درست نیست . باید همه این گویش واژه‌ها با علامه های جمع دری جمع بسته شوند .
 (۸) واژه های دخیل زبان عربی که در آن زبان با علامه های جمع سالم عربی (ون ،
 ین ، ات) جمع بسته می‌شوند ، هنگام جمع بستن در زبان دری تا حد امکان باید با علامه های
 جمع ویژه زبان دری (ها ، ان) جمع بسته شوند ؛ مسافنده : مسلمان ، محصلان ،
 محققان ، مفتشان ، ماموران ، آمران ، مدیران ، مهندسان ، عالمان ، قاضیان ، مورخان
 کاتبان ، ناظران ، منشیان ، وزیران ، کلمه‌ها ، سیاره ها ، طیاره ها ، عادت‌ها ، واقعه ها و
 امثال اینها .

خوبی جمع بستن این گویش واژه های دخیل عربی با علامه های جمع زبان دری
 این است که در بخش افسانه‌ها هر دو جنس (نر و ماده) را افاده می‌نمایند . به سخن دیگر ،

• • نوشتن این واژه‌ها به صورت نامه‌ها ، جامه‌ها ، افسانه‌ها و کوه‌ها ناسازگار است .
 • • • جمع بستن این واژه‌ها به گونهٔ بیاضات ، دهات ، میوه‌جات ، سبزیجات ،
 دسته‌جات ، پروژه‌جات ، کارخانه‌جات ، خواش‌جات ، فرمایش‌جات ، گزارشات ، ستارشات
 و پیشنهادات نادرست است و کاربرد علامه های جمع -جات یا -ات با واژه‌های
 ویژه دری جایز نیست .

جمع بستن زبان عربی را با مجهول و ازهائی به کار ببریم مجبوریم که فرق
بین زاده و تکلم جمع بستن در نظر داشته باشیم و مثلاً برای دختران محصل و محصلات
و برای پسران محصل و محصلین را به کار ببریم ، حال آن که واژه جمع و محصلان
و محصلین را در هر یک برد. بنا بر این ، بهتر است که در این گونه موارد از شیوه
جمع بستن زبان دری بهره بجویم تا وحدت و هماهنگی املائی زبان دری بیشتر
بشود .

تنوین (دو زبر- دوزیر ، دو پیش در حرف آخر واژه ها) و کار پرسد آن دو
واژه های دخیل عربی ، یکی دیگر از دشواریهای ویژه املا نیست که از دهر ژمانی
پیشتر با آن رو به رو هستیم و چه بسا دیده میشود که گروهی از نویسندگان ما به
هنگام کار برد واژه های تنوین دار دچار اشتباه میشوند . نمونه این اشتباه ، استعمال
واژه های دخیل عربی « اکثر ، اقل و اغلب » است که بسیاری از نویسندگان آنها را به
شکل « اکثر ، اقل و اغلب » به کار میبرد که البته غلط است .

• بنا براین ، اولین نکته این شماره را به شرح این مسأله اختصاص میدهم و

۱۰۰ «قنون» متنها بر حوازه های تحیل عربی نوشته میشود و در ریانه دری. تنها آن واژه های تحیل عربی که «دوزیر» دارند، رایج است. قواعد و اشکال نوشتن آن چنین است:

الف) بنا بر قاعده کلی و رایج در پایان واژه «ورد نظر» الفی میافزاییم و بنام آن «دوزیر» میویسیم، مانند:

اصلاً، اجمالاً، احتمالاً، اساساً، حتماً، قسماً، عیناً، رأساً، مثلاً، اہم، فوراً
مختصراً، حقیقتاً، نسبتاً، موقتاً، دائماً، محالاً، ندرتاً •

• برای بیماری مردم تشخیص اینکه آیا «ت» در پایان این واژه هاجزه ماده یا اصل و الیه هست یا نیست، دشوار است و در املاى واژه‌هاى ارگوتة نسبه، حقیقة، عجالة، چنین شایع و متداول شده است که «الفى» با «دوزیر» را در پایان این واژه‌ها بنویسند. بنابراین، میتوان هم از رهگذر ایجاد سهولت در نوشتن، چاپ و تایپ و هم از نگاه پدید آورندگان و حدیث قلم املا و روش واحد و یکسان و متداول را در مورد نگارش این گونه واژه‌ها پذیرفت و آنها را به همان گونه که در بالا نوشتیم، نوشت.

بدن تنوین «دور زیر» در واژه های دخیل عربی مخفوم به همزه (ه) «جبر» میسر میسر
 نوشته میشود؟ مانند :

استقامت را به دست آوردن استقامت

جزء جزء

ج : (بر واژه های دخیل عربی که به وزن «افعل» باشند تنوین گذاشتن غلط است. بنابر
 بر آن، نوشتن واژه های اغلب، اکثر و اقل عربی به شکل اغلباً، اکثرأ و اقلأ نادرست است
 باید به جای واژه نخست (اغلباً) «بیشتر»، به جای واژه دوم (اکثرأ) «بیشتر» و به جای واژه
 و به جای واژه سوم (اقلأ) کم از کم یا حد اقل نوشت *

د : تنوین گذاشتن بر واژه های دری یا اروپایی جایز نیست. نوشتن واژه هایی از
 گونه زبان، ناچار، ناگزیر یا تلفون، تلگرام به شکل زبانا، ناچارأ، ناگزیرأ،
 تلفونا و تلگراما غلط فاحش است. در همچو مواردی میتوان چنین نوشت :

زبانی، به ناچار یا از ناچار، ناگزیر، تلفونی، تلگرافی و تلگرافی .

ه : برخی از واژه های دخیل عربی را که تنوین «دور زیر» را میپذیرند، میتوان به گونه
 با ساختار نگارش زبان دری چنین نوشت :

اولاً

نخست

ثانیاً

دوم - دودیکم

ثالثاً

سوم - سه دیگر

رابعاً

چهارم - چهارم مقدمه

خامساً

پنجم - پنجم زودی

سادساً

ششم - ششم گاه

سابعاً

هفتم - هفتم آهسته گی

ثامناً

هشتم - هشتم پیامی

تاسعاً

نهم - نهم در آغاز

عاثاً

دهم - ده صورت عاجل

حاثاً

یازدهم - یازدهم هیچگاه

اربعاً

بیستم - بیستم فشرده

خمیساً

چهل و یکم - چهل و یکم فاکهان

سابعاً

چهل و دو - چهل و دو در اصل

اربعاً

چهل و سه - چهل و سه در بالا

خامساً

چهل و چهار - چهل و چهار در بالا

سادساً

در بعضی موارد میتوان به جای اغلباً، غالباً، به جای اکثرأ، کثیرأ و به جای اقلأ، قليلأ
 نوشت؛ ولی بهتر و مستحب تر است که به جای آنها همان واژه های دری که در متن آمده اند
 هم استفاده شود و کاربرد آنها در تمام نوشته ها و نشریات مجری و ادبی و علمی

روش خطابه در تدریس

انتقال علم و دانش از مغزی به مغز دیگری از فعالیت‌های مهم نوع بشر و یکی از عمده‌ترین عوامل بقای فرهنگ و تمدن است. در اجرای این وظیفه پر ارزش اگر چه هر فردی از افراد پیشرویش و کم‌تر یک می‌باشد، اما مسوولان مدارس به درجه اول و مسوولان مکاتب و هیئت‌ونها به درجه دوم در انجام این کارگرا نمایه بشری نقش بزرگ و ایفا نموده‌اند. اکنون معلم و اسقاد بیش از دیگران به این فعالیت سروکار دارند و با تصدیق معلومات علمی و فنی و کسب تجربه گسترده می‌توانند از عهده آن به دوستی بر آیند. معلم از طریق کاربرد روش‌های مختلف می‌تواند دانشش را به شاگردان انتقال دهد. از جمله روش‌های تدریس یکی هم روش تدریس خطابه یا سخنرانی است.

خطابه که توسط آن معلم کم‌وبیش به‌طور دائم با صنف خود صحبت می‌کند و شاگردان و تمام مدت به سخنان او گوش داده مطالب مهم را یادداشت می‌نمایند، تا اکنون پس از روش حفظی، از رهگذر درجه شهرت مقام دوم را حفظ نموده است. روش تدریس خطابه با خنثی مائند روش تدریس حفظی پیش از دوره عیسویت مورد استعمال داشت. نشانه‌هایی دست است که از بعض اشکال ابتدایی آن در چین قدیم استفاده میشد. چپ‌توان به‌حوث سردمی که نظریات و رسوم گذشته را بطور جدی حمایت می‌کردند، به

آن صمیماً احترام میگذاشتند. آنها میکوشیدند چنان استعداد و توانایی در شاگردان خلق نمایند که توسط آن از فرهنگشان قدر دانی نموده بتوانند. در چین باستان راجع به ارزشهای اجدادی و میراث فرهنگی شان نه تنها در خانه و بین فامیل سفارش میشد، بلکه این کار از طریق یک سیستم تعلیم و تربیه رسمی نیز صورت میگرفت که برای آموزش و پرورش دهکدهها آماده میشد. از جمله مربیان معروف چین یکی کانفوشس (۵۵۱-۴۷۹ ق.م.پ) بود. وی دانش و غرور باستانی را به مردم تعلیم میداد. شیوه تدریس وی غالباً معروف بود به «نوع تعلیم و تربیه الهامبخش چینیان». وی با پیروی از این شیوه به حدی دقیق، عمیق و انگیزنده تدریس مینمود که گفته‌ها و کارهای وی حتی تا اکنون نیز امور آموزش شرقی را تحت تأثیر خود قرار داده است. وی از طریق سخنرانی به روشن ساختن اهمیت معرفت پرداخته میخواست مردمان را به حیث یک هم شهری خوب آماده حیات گرداند. بنابراین، بر نقش تعلیم و تربیه در انکشاف فرهنگ همواره تأکید مینمود. (۱)

کانفوشس در باره تدریس خوب چنین گفته است:

«یک سراینده خوب زمینه را چنان آماده میسازد که مردمان پیوسته متوجه وی باشند. همچنین یک معلم خوب، آنها (شاگردان) را آماده میسازد که نظریات وی را دنبال نمایند. کلماتش موجز، همه جانبه، دور از غرور، نهایی و عمیق میباشد. توضیحات وی کوتاه اما استنادانه میباشد و باید گفت کمی به این وسیله نظریات خود را در ذهن بشین شاگردان میسازد. (۲) قرنهای گذشت تا اینکه در اواخر دوره قرون وسطی در اروپای غربی روش تدریس خطابه به شکل معاصر آن به کار افتاد. اگر چه در این زمان ماشین چاپ وجود نداشت و کتب هنوز گهباپ و پرقیمت بود؛ اما معلم در دانشگاههای قرون وسطی یگانه شخصیتی بود که کتاب داشت. بنابراین، وی متن کتاب را به آواز بلند میخواند و شاگردان به آن گوش میدادند و از آن یاد داشت میکردند.

باری باید گفت که روش خطابه در تدریس، تاریخ دور و درازی دارد و از مراحل مختلفی گذشته است که ما در اینجا بدان تمهید داریم و اما یاد آور میشویم که: توضیح و تعلیم

مستحق و اساساً قیود طبعی معلم طور شفاهی غالباً به تدریس خطابه مستوجب تفرقه و تفرقه و تفرقه
 نگردد. بنابراین او سوره ها و درجعات آموزش مروج شده، روشن قدر این خطابه به نسبت این خطابه
 خطابه که راجع به آن روح داده اساساً مضحک گردیده است. بدون شک میتوان گفت که
 عدلت طولانی را در بر خواهد گرفت تا اینکه به حیث روش پذیرفته شود. تکرار این خطابه
 اینجاست که چگونه میتوان اساسی برای به کار بردن ما هرافه این روش تدریس در خطابه
 در عین مظاهر به وجود آورد؟ یکی از اطفال در یک دربار به روش تدریس و سخن گویی
 گفته است: «برای سخنرانی در مقابل مردم سه اصل مهم را باید رعایت نمود: اول، ادای مطلب
 دوم، ادای مطلب و سوم ادای مطلب» تردیدی نیست که در مورد سخنرانی برای غایب مردم
 باید در این دستور اساسی و عمده کاملاً بجا است، اما در مورد تدریس به روشی، چگونه
 تا این اندازه اصرار و اصرار یک اساس واحد آتقدیر را روان میباشند، این را باید بپذیریم
 که «موفقیت عامل موفقیت شخصی در هنگام سخنرانی همانا توانایی «بر ادای مطلب» است.
 ادای مطلب و اینست که صدا و لحن بیان و حرکات سخنگو یا معلم دارد. بنابراین، صدای
 معلم باید روش و رسا باشد و کلماتش شمرده و سامفهوم ادا گردد. معانی که بی مفهوم
 و آشفته و پهلانگست صحبت میکنند یا الهجه غلیظ و تاراج کننده بی دارند علاوه و توجه باشد، گوید
 را که «جذب منحرف میسر نرود. تا آنجا که ساگرداد به کلی حسنه و آزرده گردد و به نسبت
 مقبول ساختن خود پایه قصد انتقام گرفتن از مزاحمت معلم شروع به تمسخر و آزار و توهین
 می نماید.

در همان جا بدین نکته را در نظر داشته باشند که با بالا رفتن صدای شان خطره بسیار آلوده
 می شود و میگردند و نیروی طبیعی شان در تکلم نیز روبرو نقصان میگذارد. و این، خود را
 مشاهده کرده و بر آن واقف نباشند. صحبت در حضور مردم چاش گردان و شتابان کردن
 وجه بهار است.

معلم مجرب و گاهزدان پایه کار بردن یک فن و مهارت دیگر، باز هم بر قدرت و نفوذ کلام
 خود استوار است و آن آتش که به تناسب حال، صدای خود را آواز میدهد یا با این می آورد؟

زیرا خوب میداند که دائماً بلند حرف زدن خیلی بیشتر از آهسته صحبت کردن شنونده را خسته میسازد. پس سعی میکند مانند باز یگران تئاتر با تغییر لحن بلند و آهسته کردن صدا، بیان خود را جذابتر و موثرتر سازد و توجه شنونده را به طور دائم، به سوی خود جلب کند. دروغ خواهد بود که مردانی با فراست و هوشمند معلومات وسیع در مغز خود جمع کنند؛ ولی آنقدر توجه رسمی نداشته باشند که گفتنیهای حالب خود را با صدای رسا به صحن شنوندهگان پرسیانند، مملی که بیان واضح و صدای رسا نداشته باشد به سیاست مداری میماند که خط مشی همین ندارد، یا کاریگری که ابزار کار خود را گم کرده است.

علاوه بر نگهداشت معیار همین صدا، معلم باید همچنین مواظب تیزی و کندی بیان خویش نیز باشد. اگر سخنگویی خیلی کند صحبت کند، شنونده نمیتواند کلمات را دنبال نماید. از طرف دیگر، صحبت خیلی بلی نیز چرت آور و خسته کننده میباشد.

البته هر سخنگو باید گاهی مکث کند و نفسی تازه نماید تا آنکه کاس صدایش در گوشهها فرو نشیند و برای شنونده لحظهای درنگ و تأمل حاصل آید؛ ولی این مکث هم جا و مقامی دارد، یعنی مکث هم باید پس از ادای یک مطلب یا قسمتی از یک موضوع که قابل فهم است و یادآور آخر یک حمله کامل صورت گیرد و نه در جایی که سزاوار نیست.

خواندن از روی یک کتاب درسی، تدریس نیست، بلکه توضیح، تفسیر و بیان کامل نظریات و مفاهیم مهم و قابل اعتبار به نحوی که دیگران اساسهای آن را فرا گرفته بتوانند، یک خطابه خوب را تشکیل میدهد.

سخنگوی فاضل همین که موضوع سخنرانی خود را تعیین کرد، امری طبیعی است که جمع آوری اطلاعات مورد نیاز میپردازد؛ ولی قبل از مراجعه به منابع دیگر باید به داغ متجسس خود مراجعه نماید، چرا که معلم از تفکر خلافت خود به ادراک نظریات کبر و قاره بی دست خواهد یافت که از مطالعه تفکر دیگران برایش میسر نخواهد شد. (۳)

سخنگوی مرز موضوعی را که از آن جابه آرائه مطالب میپردازد، باید مشخص سازد. نوشتن هر یک از حقایقی که به موضوع ارتباط دارد زیاد اهمیت دارد. این طور نیست

با تفکرات خلافت شخص سحرگویی همراه گردیده برایش کمک می‌نماید تا دورنمای مطلب را روشن سازد. بعداً مرحله دوم آماده‌گویی فرامیرسد که به اندازه مرحله اول اهمیت ندارد به طور کلی پس از آماده‌گویی مقدماتی برای آماده ساختن یک خطابه رسمی یا درسی در نظر گرفتن پنج اصل زیر حتمی است :

۱- تعریف اصطلاحات : شامل توضیح لغات، کلمات و علائمی می‌باشد که معلم به منظور درک و فهم آنچه که ارائه می‌دارد اساسی می‌پندارد .

۲- در مرحله دوم مطلب قابل بحث به حره و احراء تقسیمات میشود. لازم است که معلم در این مرحله اصطلاحات و معانی عمومی را به ساده ترین بحثها و اجراء تقسیم نماید.

۳- خلاصه نمودن است که در اینجا عبارت از تکرار و توس مطالب لکچر می‌باشد در این مرحله حبه های اساسی درس ارائه شده به صورت خلاصه تکرار میشود. این اقدام کوچک می‌نماید تا شاگردان نکات برجسته مطلب ارائه شده را انتخاب نموده یادداشت کنند و برای اقدام شاگردان را از نوشتن تمام آنچه را که معلم می‌گوید، باز می‌دارد.

۴- و ۵- در مرحله اخیر به ظاهر شدن سوالات و اعتراضات و حل ساختن سوالات و اعتراضات مربوط میشود در این مراحل معلم فرصت می‌یابد تا به سوالات شاگردان پاسخ دهد ، سوء تفاهات را روشن و رفع سازد . و اهمیت برخی اصطلاحات را به ارتباط موضوع زیر بحث ، قابل درک کرداند خلاصه .

۶- با مطالعه دقیقانه پنج مرحله فوق اینطور وادامد میشود که روشن تدریس خطابه در حوزه تصرف خود ، بسیاری از روشهای تدریس را احاطه می‌نماید. یک اداره از بر نمودن ، کمی مباحثه و یک بحث منافشه را با خود همراه دارد . فرا گرفتن روشن تدریس خطابه به طور کامل هر علاوه درک موفقیت آموزشی که زمینه توفیق به شرح مطلب را عموماً سهل می‌سازد ، مستلزم مهارت و کفایت زیاد نیز می‌باشد .

یک خطابه خوب که طور موفقانه انجام یابد شامل شایستگیهای زیاد می‌باشد. با در نظر گرفتن وقت گرا بهای صرف اقتصادی است ؛ چرا که این روش نظریات معلم را به فوریت منته کس

میسازد؛ به جای اینکه شاگردان، به طور مشکوک و ناهمیده، خود به مبارزه، مناقشه و آموزش بپردازند آنها از تجربه و کاردانی معلم به سهولت استفاده می‌توانند. یک معلم تربیت دیده به طور مؤثرانه تر می‌تواند توضیح نماید که چگونه یک ماشین ضبط صوت به کار می‌افتد نسبت به اینکه شاگردان صنف، خود بکوشند که این معما را حل نمایند. داری روش تدریس خطابه زمینه دسترسی به موادی را می‌تواند آماده سازد که در یات آن توسط خواندن امکان پذیر نیست؛ امام معلم و مصمون مربوط، آنها را ضروری و اساسی می‌پندارد. به کار پسردن مؤثرانه روش خطابه مانند هر روش تدریس دیگر، کلیدی برای اهمیت آن به حساب می‌رود. در ارزیابی خود از روش تدریس خطابه، نمی‌توان خلاها و نواقص آنرا بی‌زدادیده گرفت. نخست ممکن است روش تدریس خطابه به شاگردانی صدمه شدید وارد کند که قانور طرر یادداشت گرفتن را درست نیاموخته‌اند. دوم در واردی روش تدریس خطابه به حریان یک طرفه منجر گردیده شاگردان را در موقف غیرفعال نگاه میدارد. سوم خطر آن نیز موحود است که شاید معلم محض به بازگفتن و تکرار نمودن آن مطالبی بپردازد که شاگردان به سهولت و سرعت از بار یق خواندن چند فقره ار کتاب درسی به درک آن قادر شوند. علاوه بر این، برای معلم مشکل است به رودی بداند که شاگردان درس را یاد گرفته‌اند؟ البته امکان آن نیز موحود است که معلم خود با هر عوامل روحی خاص برای ارائه یک خطابه خوب آماده نباشد؛ ولی در هر حال روش خطابه در تدریس شیوه‌یی است که می‌توان را درست و دقیق فراگرفتن آن و نیز به طور مؤثر و پسنشیده به کار بستن آن، درس و آموزش را برای شاگردان سهولت محشید و بردلچسپی و مؤثریت درس و آموزش افرو و در ساحة آموزش به نتایج سودمندی رسید.

مآخذ و یادداشتها :

1. Confucius, Hsiok, Racord on the Subject of Education, Book XVI, Three Thousand Years of Educational Wisdom, Combridge, Mass : Harvard Univ. Press (1954) P.22.

2. Ibid.

3. John E. Colman, The Master Teachers and the Art of Teaching. Pitman, Publishing Corporation 1967, PP. 26-27.

نویسنده گان
اهنگور نوویکوف
قائیانایا پیرویو دچیکووا
مجله «علم و زندگی»، شماره (۱۱) جنوری ۱۹۸۲

کیهان و فرآیندهای آن

در جهان فرصیه ها

جهان مادرآمده های بسیار دورچی سرنوشتی خواهد داشت ؟
مقدار حرارت هر سال برجهان ، ستاره ها و کهکشانها ؛
چی روی خواهد داد ؟

اگر در گذشته پانسمه نزدیک دانشمندان معتقد بودند که عملیه های کیهانسنسی در مین «صحنه» بلا تغییر به صورت دایم تکرار میگردد، مگر حالا به صورت قطعی و مستند تثبیت شده است که کیهان به صورت سیستماتیک انبساط مییابد. و این پروسه از پانزده میلیارد سال قبل و از وقتی که هنوز احرارام سماوی جداگانه وجود نداشت و تمام ماده به صورت پلاسمای خدای گرم بود، جریان دارد.

دانشمندان فزیک کیهانی به ایجاد منظره اولین دقایق بعد از آغاز انبساط کیهان موفق گردیدند. وقتی که در پلاسمای حرارت به یک میلیارد درجه بالا برده شده پروسه تشکیل عناصر کیمیای سبک آغاز گردید

امروز دانشمندان فزیک کیهانی هنوز هم بیشتر میتوانند به گذشته گریز که آغاز انبساط زمان خیلی ناچیز یعنی $\frac{1}{10^30}$ (یکی پرده به توان ۳۰) ثابته را تشکیل میدادند نظر اندازند.

ما گذشته را مطالعه مینماییم تا حال و آینده را خوبتر درک کنیم. مگر مطالعه آینده کیهان اصولاً از مطالعه گذشته آن متفاوت است. گذشته نقش و آثار خود را گذاشته، و با کشف آنها، ما صحت نظریه های خود را امتحان میکنیم. حین ایجاد منظره گذشته از مایش مستقیم امکان پذیر نیست باز جود آن دانش مادر فزیک کیهانی چنان استحكام یافته است که به وسیله آن با اطمینان کامل میتوانیم آینده های دور کیهان را بررسی نماییم.

قبل از همه سوالی طرح میشود که: آیا انبساط کیهان به صورت غیر محدود دوام خواهد کرد؟ جواب به صورت دقیق خیلی ساده است: اگر کثافت ماده در کیهان به قدر کافی بزرگ باشد، پس قوای جاذبه سرانجام انبساط آنرا متوقف خواهد ساخت و انبساط به انقباض تبدیل میشود. اگر کثافت کم باشد، در این صورت قوای جاذبه برای متوقف ساختن انبساط کافی نمیشود. امروز مشاهدات نجومی نشان میدهد که کثافت مواد معلوم در کیهان به اندازه تقریباً ۳ مرتبه از مقدار بحرانی، که در حالت آن انبساط به انقباض تبدیل خواهد شد، کمتر است.

کدام انفالاتی در کیهان ما، که به صورت محدود انبساط مییابد، در آینده جریان خواهند داشت؟

در مورد وجود یکی از این انفالات که ستاره گان به خاموشی میگریند، شک و وجود ندارد. خورشید به سیر کامل فضا را خویش خاتمه داده بعد از گذشت چند یسن میلیارد سال به کتله سعید معادل اندازه زمین، که به تدریج سرد میشد، تبدیل میگردد ستاره گانی، که جسیتر از خورشید اند، هنوز هم کمتر عمر مینمایند و متناسب به کتله خود یا به ستاره گان حتی با قطر صرف ده کیلو متر، یا به سوراخهای سیاه یعنی اجسامی با ساحت جاذبه قوی که حتی روشنی را عبور میدهد، تبدیل میشوند.

ستاره گانی که کتله آنها از خورشید کمتر است، باز هم به حیات دوام میدهند، مگر وقت یا فاصله آنها نیز به کتله سرد تبدیل خواهند شد.

اما شاید عوض آنها ستاره گان جدید ایجاد گردد طوری که آشکار است، در عصر ما چنین ستاره گانی (به اساس یک نظر از محیط بین ستاره گان و مطابق نظریاتی دیگر)

ار احسام با کثافت فوق) به وجود می آید. مگر برای تشکیل ستاره گان انرژی هسته‌ای و ماده لازم است. به این ترتیب در آینده خیلی دور چنان وقتی خواهد آمد که ذخیره لازمی انرژی و ماده نایب گردد و ستاره گان نتوانند دیگر تشکیل گردند.

عصر ستاره‌ای تقابلی کیهان بعد از ^{۱۴}(۱۰) ده به طاقت چهارده سال خاتمه مییابد. این وقت بسیار زیاد است این مدت ده مقایسه زمان آغاز انبساط کیهان تا امروزه مرده بیشتر مییابد.

حالا در باره سر فوشت کتله ها صحبت یکیم .

سیستم ستاره گان کهکشان مشتمل بر صد ها میلیارد ستاره می باشد. در مرکز کهکشان به گمان غالب ، سوراخ های سیاه ذوق حسین ، که جریان مادی در اطراف آنها راجع به این موضوع حکایت میکند و توسط دانشمندان در یک کیهانی مشاهده گردیده است ، موقعیت دارند. برای آینده کهکشان حریانه شاخص خواهد بود که در زمان خیلی به قدرت به وقوع پیوندد این امر همگامی واقع میشود که کدام ستاره ای در نتیجه حمل متقابل حادده ما دیگر ستاره گان سرعت زیاد حاصل نموده و به «آواره» بین کهکشان تبدیل گردد. به تریخ کهکشان را ترک نموده قسمت مرکزی آن یعنی سوراخ سیاه کما کالامقده میشود. مرحله آخری عبارت از تشکیل سوراخ سیاه فوق حسین می باشد که متبای ستاره گذرانده خود حادد میکند. و پیش تقریباً ۹۰ فیصد سایر ستاره گان در فضا می باشد پروسه تحریر کهکشان بعد از ^{۱۹}(۱۰) (ده به طاقت ۱۹) سال خاتمه مییابد. تا این هنگام ستاره گان قدامت خاموش میگردند و حق مسمی بودن به ستاره را از دست می دهند.

پروسه بعدی در کیهان به صورت تقریبی به شکل آتی جریان مییابد. بعد از ^{۳۲}(۱۰) (ده به طاقت سی و دو) سال ماده هستوی ستاره ها و کیهان به صورت کثافت ارم پاشیده و به فوتونها و نیوترونها تبدیل میشود، مگر سوراخ های سیاه هنوز هم به موجودیت خویش ادامه خواهند داد، اما آنها طور دایم موجودیت خود را حفظ نمیکنند. با گذشت بعدی زمان کتله آنها حورده شده به تریخ به تشعشع فوتونها، نیوترونها و گراویتونها تبدیل میشوند. این جریان نهایت بطی می باشد. مثلاً سوراخ سیاه با کتله ده برابر کتله آفتاب در ظرف ^{۶۹}(۱۰) (ده به طاقت شصت و نه) سال و کتله سوراخ سیاه که کتله آنها میلیارد ها مرتبه بیشتر از آفتاب است طی ^{۹۶}(۱۰) (ده به طاقت نود و شش) سال بهیچر دیگر در بهمین ترتیب

تمام سوراخهای سیاه به تشعشع تبدیل شده به صورت پراکنده در کیهان باقی میماند. عصر تشعشع به وجود می آید که در این عصر در کیهان عملاً چیزی باقی نمیماند. در نظر اول نمای سیر تکامل کیهان در آینده بسیار دور کاملاً بدیهانه معلوم میشود. این نقشه اهرم پاشیدن تدریجی، انحطاط و تشعشع میباشد.

وقتی که کیهان به عمر 10^{10} (ده به طاقت صد سال) میرسد جهان عملاً به الکترونها و پورتیرونها تشعشع در فضا تبدیل میشود.

آیا این موضوع به معنی آنست که در آینده تمام حرارت خاموش میشود، حرکت فعال اشکال فیزیکی ماده وجود نخواهد داشت و ایجاد کدام یکی از سیستمهای معلق اضافه بر آن تعلق به هر شکلی که باشد امکان پذیر نخواهد بود؟ اینطور نتیجه گیری درست نیست. به نظر بعضی از دانشمندان فریک کیهانی در هر مقطع حدائیه زمان آینده حرکت معلق ماده و حتی زنده گی تعلق به شکل غیر عادی از نظر ماکان پذیر خواهد بود. در وجود آنکه حرارت در آینده کاملاً بطل مییابد مگر بعضی زنده گی هر قدر بطنی حرکت نماید، هیچگاه ساکت نخواهد ماند.

اضافه بر آن :

مادر باره جریاناتی که ارقانو نمدی ثابت فزیک ناشی میشود تا اینجا صحبت نمودیم اما در آینده شاید شرایط فزیکایی ایجاد شود که در آزمایشهای امروزه به ما ملامت نیست. و آنگاه امکان ظهور قوا، و برور حرایاتی خواهد بود که مایه آنها دسترسی نداریم و این قوا و جریانات میتوانند حالت را اریشه تغییر دهند، اما اگر این قوا و حرایاتی که راجع به آنها صحبت نمودیم در کیهان جای داشته باشند، آنها در هر حالت نه تنها در حیات بلکه به مقیاس کیهانی به زودی شروع نخواهند شد، ممکن به صورت اصل دهها و شاید هزارها سال را در بر گیرد، در حالی که از آثار انبساط کیهانی که امروزه آشکار است حداکثر پانزده میلیارد سال میگذرد.

نویسنده ح . حامدوف
گزارنده ح . یارقین

نگاهی به ترجمه‌های اُزبیک‌کی شاهین سزفرو

«شاهنامه» اثر ابوالقاسم فردوسی سیمای پر فروغ ادبیات دری، از شمار آثار ارجناک ادبی است که از زمانهای خیلی پیشین مورد توجه خلق اوزبیک قرار داشته است. در میان مردم اوزبیک میر به سان مردمان دری زبان، شاهنامه خوانی رایج بوده است. در گذشته‌ها شاهنامه خوانی به حیث یک عنیمه ادبی و مدنی پذیرفته شده، قصه خوانان مخصوص و حانطان (آوار خوانان) خوش آوار، در گذر ها، چایخانه‌ها و کاروانسراها با خواندن «شاهنامه» خود و شنونده گان خود را سرگرم و معظوظ می‌ساختند. (۱)

خوشنویسان و دوسقداران ادبیات «شاهنامه» را بار بار به گونه‌های فیکر و نفیس استنساخ نموده برای خود نگهداشته‌اند. چنانکه بایسنغر میرزا برادر الخ بودگ میرزا پادشاه دانشمند و ستاره شناس تیموریان - سرات، در سال ۱۴۲۵ م. (۵۸۲۹). متن کامل این اثر آورنده و بی‌بدیل را پس از مقایسه با تقریباً چهل نسخه آن، نسخه برداری نموده، خود نیز مقدمه‌یی بر آن نگاشته است. امروز این اثر پر بها و نفیس به نام «نسخه بایسنغری» یاد میگردد و تاکنون نیز از نسخه‌های مکمل و مهم «شاهنامه» به شمار میرود.

(۵) این مقاله از کتاب «ارمغان نوایی» چاپ نشریات «فن»، تاشکند (سال ۱۹۶۸) به جهان دری گزارش یافت.

در ادبیات شفاهی خلق اوزبیک نیز قهرمانان این اثر ارزنده فسرمدوسی به طور - یگردهی راء یافته است. کتابهای مردمی مانده «کتاب جمشید»، «کتاب پادشاه افراسیاب» و «شاه پهلور مرث» و همچنین داستانهای مردمی چون «رستم و سهراب»، «دارا و اسکندر بیگ» و غیره بدون تردید بنابر تأثیر و الهام گیری از «شاهنامه» فردوسی ایجاد گردیده اند.

تأثیر فردوسی را بر نویسندگان و شاعران کلاسیک اوزبیک نیز میتوان ملاحظه کرد. چنانکه امیر علی شیر نوایی، فردوسی را در «مثنوی خود» استاد فن» میگوید. (۲) یکی از منابع مهم کتاب «ملوک عم» ۱۴۸۸ م. (۸۹۴ هـ)، که به امیر هاشمیر نوایی منسوب است، «شاهنامه» فردوسی بوده است. همچنین، نوایی در نگارش اثرش به نام «سد سکندری» چندین بار به ایجادیات فردوسی مراجعه نموده از آن بهره ها حسته است.

در نتیجه موجودیت علاقه زیاد به فردوسی و ایجادیات ارزنده او بود که «شاهنامه» اثر چندین بار به زبان اوزبیکی ترجمه گردید. قدیمترین ترجمه اوزبیکی داستان «سیاوش» است که به گونه شربوده (سده شانزدهم برابر با سده دهم هجری) اما متأسفانه ترجمه مذکور به صورت مکمل باقی نمانده است. (۳)

یکی از ترجمه های اوزبیکی «شاهنامه» که تا امروز نگهداری شده در کتابخانه ها موجود است، نسخه یی است منسوب به قلم «خاموشی». به اثر هدایت محمد امین ایلحاق خان غیوه، شخصی به نام نور محمد بخاری ثور در سالهای عقد سده هژده «شاهنامه» را به زبان اوزبیکی برگردانده است. (۴) ترجمه نور محمد بخاری پس وجود آنکه دو مرتبه نسخه برداری شده اما چندان شهرت نیافته است.

شاعری به نام «میری» هم داستان «رستم و سهراب» را به گونه شعری ترجمه نموده است ولی این ترجمه را مانا اکنون به دست آورده نتوانسته ایم.

آشکاراست که در یک مقاله کوتاه، گفتگوی گسترده در مورد ویژه گیهای این ترجمه ها که بتواند حق مطلب را ادا نماید، دشوار است. از این رو، مادر اینجانبها در مورد ترجمه «خاموشی» و خصوصیاتهای آن سخن خواهیم زد.

«خاموشی» شاعر نیمه دوم سده دوازدهم هجری بوده در آن روزگار زیسته و ایجاد نموده است. در مورد زنده گی، فعالیت و ایجادیات او معلومات کافی و زیاد در دست نیست. نظربه معلومات محمد صادق یارکندی مورخ، «خاموشی» در روزگار خواجه جهان

خواجه حاکم یارکند (سالهای ۵۰-۶۰ سده هجری قمری) و در دوران محمد یوزغال (سالهای ۷۰-۸۰) ده سر سروده است.

ارشاعر فقط ترجمه « شاهنامه » و همچنین « ساقینامه » او که به ترجمه مذکور افزوده شده، به ما رسیده است. ترجمه « شاهنامه » و « ساقینامه » شاعر، اوراشاعری با استعداد و شخصی ادیب مینماید.

شاعر در اثر « ساقینامه » خود در مورد ترجمه نمودن اثر « یسایل طوس ابوالقاسم فردوسی » چنین میگوید:

کیل ای ساقی، سور نشه سین ایتور	کسو ننگول دین بار غصه غم کیستور
ایچیب سور شرابی بی مسب اولای	که طبع اهلی دزمیده، همدست اولای
نو اسار اولوب توت می خوشگوار	آلبد سیقاره ی دشمنه حاکسار
که فردوسی یاریمه سورا عاج قلام	میم نسرکی لهطی گه قویده وم قلام
چو فردوسی الفاظ سلا ستمده دقیق	سلا ستمده، سور لری دور عمیق
جهان ایچره ایدی سوری قمر دفر	ایسدی دهر را پیر پاکیزه ممر
چینگ اور من اتمک در کی نطامه	نه لایق ایسدی ترکک هر لفظیه
ولی درغه یوقور صدق ایچره عار	یورور شمع ماشیده پروانه وار
تیکمان گل غه رسولمان کسی آشیان	مثل دور که: بیریحشی عه یریمان (ه)

ترجمه دوی: ای ساقی بیا و شراب بیاور که بار صبه و اندوه اردنم رخت بپندد و با شراب سخن سرمست گشته، با اهل دل همدست گردم ای ساقی بیا و بانوای ساز، می خوشگوار بریز و کام تشه گاه حاکسار را سیراب کن. فردوسی آن پیر پاکیزه سرشت سخن سلیم، دقیق و ژرف سرود که من هم با لفظ ترکی در راه او گام گذاشتم، گرچه چنگ زدن در نظم همچو مروارید اوده لایق هر لفظ ترکی است؛ ولی از آنجایی که مروارید از صدف و شمع از پروانه و گل از خار عار ندارد، من دست به این کار زدم.

سرپای « ساقینامه » ماصحه های دلکش، اصطلاحات و مثلثای عامیانه زیب و صیقیل داده شده است. شاعر، استعداد و مهارت عالی فردوسی را با کلماتی چون « ذره راجه تسوان است که نشان از حورشید دهد »، « مور را چه توان است که ملح سلیمان کند » و غیره، مستند و به او جایگاه از جسد و بهای بلند قایل میشود. او خود را متواضعانه با خیاک برزابر پناشته، فردوسی را همچو آسمان بلند میا نگارد.

امروز بر آن، در متن ترجمه شمار زیادی شعر های خود «خاموشی» نیز وجود دارد که همه بر استمداد سرشار و زبر دستی شاعر دلالت میکند. از این رو، هنگام بررسی و بها دادن به استمداد و ایجادیات «خاموشی» کافی و بسنده نخواهد بود که مآنها ترجمه «شاهنامه» را مد نظر داشته باشیم.

در مورد ترجمه «خاموشی» این پرسشها سزاوار دقت و تأمل اند:

«خاموشی» شاهنامه را در چه زمانی ترجمه کرده است؟

آیا او همه «شاهنامه» را ترجمه نموده است، یا بخشهایی از آنرا؟

آیا ترجمه از روی «شاهنامه» منظوم صورت گرفته یا مثنوی؟

باور ها و حقایق موجود در ادبیات امروزی ما، به این پرسشها پسا رخ درست و دقیق داده نمیتواند. روشن ساختن گوشه های تاریک این مسأله، رنده گی خود «خاموشی» و ترجمه «شاهنامه»، برای پژوهشگران این زمینه ضرور مینماید.

از ترجمه اوزبکی «شاهنامه» که منسوب به قلم «خاموشی» است، به تعداد چهار نسخه قلمی آن باقیمانده به ما رسیده است. (۶) هر چهار نسخه باقیمانده پسا داستان و بیژن و نیزه «آثار گردیده با موضوع حدیث اردشیر علیه هفتاد، به پایان میرسد.

در مورد سال احتتام کار ترجمه و نیز در مورد باور های موحود در باره حجم آن اختلاف و تمایزهای موجود است. برخی چاپها، سال ترجمه را ۱۷۳۱ م. (۱۱۴۴ هـ) ذکر میکنند. (۷) در حالی که عده یی از آثار مربوط به ادبیات، کار ترجمه را سال ۱۶۸۸ م. (۱۱۰۰ هـ) ذکر مینمایند. (۸)

باید گفت که نظر نخستین با حقایق تاریخی مطابقت ندارد، چونکه «شاهنامه» برای بار نخست به وسیله شاه هجران در سالهای ۱۷۵۰-۱۷۵۱ (۱۱۶۴-۱۱۶۵ هـ) ترجمه شده است؛ ولی این ترجمه در اثر جنگهای حکمران یسارکنده باقرا غتاییان و بیجاق تا غلی، محو و نابود میگردد. در حالی که «خاموشی» پس از شاه هجران رنده گی نموده است. در یکی از نسخه های خطی ترجمه «خاموشی» یعنی نسخه یی که دارای شماره (۱۹۵۳) است، سال ترجمه اثر «... به تاریخ هزار و نود و چهار» (۹) ذکر شده، در حالی که در نسخه قلمی دیگر سال ترجمه آن «... به تاریخ هزار و یکصد و نود و چهار» (۱۰) ثبت گردیده است. چنین مینماید که نظر به اشتباه و خطای کاتب، سال ترجمه اثر در نسخه شماره (۱۹۵۳) فادرست ذکر شده است. در صورتی که تاریخ سه نسخه دیگر

ترجمه رادر نظر بگیریم، خاموشی ترجمه «شاهنامه» رادر سال ۱۱۹۴ هجری (۱۷۸۰-۱۷۸۱ م) انجام داده است.

جالب دقت اینست که خاموشی «شاهنامه» را از روی نسخه نشر فارسی شاهنامه که به وسیله «شیخ جعفر نجفی» صورت گرفته (۱۱) به زبان اوزبیکی برنگردانیده است، به خاطر «هم نفس شدن ماهر شعر»، «ابیات دري آنرا ترجمه نموده، وبالفاظ ترکی ... به رشته نظم کشیده و روشن شدن بهمه حقایق» (۱۲) نظریه استمدادی که داشت، از اصل نسخه منظوم آن استمداد کرده است. ترجمه شعری مکمل «هجو سلطان محمود» و داستان تولد رستم نیز به گفته های مالا دایل تواند بود.

ترجمه «خاموشی» را «و محمد آخوندوف» ترجمه شعری (۱۳) ذکر میکند. در حالی که ترجمه به شکل نشر بوده تنها برخی موضوعات و ویرگیهای روانی قهرمانان آن به گونه شعر ترجمه گردیده است.

در مورد حجم ترجمه «خاموشی» نیز نظرهای مختلف و متفاوت موجود است. بیشترینه صاحبنظران و نویسنده گان در این مورد تماس نگرفته میگردند، در حالی که برخی از آنها میگویند که «ترجمه»، بخش سوم این اثر مهم حماسی و تاریخی رادر بر میگیرد» (۱۴) اینگونه نظریات بر پایه این گفته های «خاموشی» که میگوید: «تاریخ یک هزار و یکصد و نود و چهار از داستان و حیوانی مدون آغار نموده، تا انتهای «سکندرنامه» ترجمه نمودم» (۱۵)، اظهار شده است.

آیا حقیقت چنین است؟

به منظور دریافت پاسخ درست به این پرسش، بار هم به خود «خاموشی» مراجعه مینماییم «خاموشی» در مقدمه نسخه قلمی یاد شده در بالا، در مورد شاه هجران چنین مینویسد:

«... نظر کنیم اثر خواجه هجران خوحم به این کتاب «شاهنامه» افتاده، ذوق شان غالب و طبع شان راغب شده، آخوند ملا شاه هجران علیه الرحمه و الفضل به ترجمه نشر «شاهنامه» به زبان ترکی فرمان عالی شان جاری گردیده، باسمادت برکت نیک آن شاه عالیجناب به زبان ترکی برگردانده بوده اند.» (۱۶)

در «شاهنامه» ترکی که به سال ۱۹۰۸ م در قاشکند به چاپ رسیده، چنین میخوانیم: «... به تاریخ یک هزار و یکصد و شصت و چهار» سال اسپ [در] جمادی الاخر به حصو رفاصل ایمان، خلیفه رحمان، عنایت ملک متان خواجه جهان، یعنی خواجه - جهان خوجم... این فقیری بصاعت و حقیر کم استطاعت، یعنی شاه هجران از غصه تهافتن داستان شیر جهانگیر و روی دلیر از زبان دری به زبان ترکی ترجمه کردم.» (۱۷)

لیکن در هنگام جنگ خواجه جهان خوجم باقلماق قاغلی و قراخانیان، ترجمه یاد شده نیست و نابود گردیده، «ورق از جزء و جزء از کل جدا شده، داستان خوب و حکایت مرغوب عاجز متفرق» گردیده نظریه اینکه «دراوان مشهور و معروف شدن به اطراف جهان» (۱۸) نشر نشده، خاموشی به ترجمه آرد دست یازیده است.

چنین به نظر میرسد که در حقیقت هم، «خاموشی» کاری را که شاه هجران آغاز نموده بود، به پایان رسانیده است. همچنین به نظر می آید که یک بخش از ترجمه، مربوط به او (شاه هجران) باید باشد؛ ولی اگر نسخه های خطی و چاپی ترجمه را از نظر بگذرانیم، نادرستی این مسأله روشن میشود، چنانکه ترجمه مکمل «خاموشی» امروزه ما رسیده از ملاحظه نسخه های آن چنین بر می آید که آنرا رنگاه متن، مقدمه و ساخت ظاهری از همدیگر متفاوت ندارند. نسخه شماره (۱۹۵۳) یکی از نسخه های قدیمتر رسوده، یک صفحه مقدمه آن با عبارت «ایضا سومین دفتر است» شروع کرده شد، آغاز میگردید. باید گفت که بخش نخستین اثر از دوحلد تشکیل شده است.

نسخه هایی که در سالهای ۱۹۰۶-۱۹۰۸ م. در تاشکنا به چاپ رسیده اند. رویدادهایی را از شاهان کیومرث تا جنگ اردشیر با هخامنشیان دربر میگیرد. داستان، اسلوب، شعرو ترجمه پارچه های آن (به استثنای برخی تفاوت های جزئی و اسلوبي) با نسخه خطی یکسان است. در نسخه خطی و نیز در نسخه چاپی، پارچه های شعر متعلق به «خاموشی» که گاهی خود با آوردن تخلصش آنرا توضیح میدهد، موجود است موضوعاتی مانند: «سب تألیف شاهنامه»، «محمویات سلطان محمود»، «ساقینامه سلاخا موش آخوند» مندرج در نسخه خطی شماره (۱۹۵۳)، در هر دو چاپ نیز مکمل موجود است. بر پایه مطالب یاد شده بالا تا پیداشدن نسخه خطی جدید ممکن است به این نتایج رسید:

۱- آنگونه که خود شاه هجران تأکید نموده است، «داستان جهانگیر و پرزوی دلیر» را ترجمه کرده است. اگر چنین باشد که او «شاهنامه» را از آغازش شروع نموده باشد «خاموشی» بخشی از ترجمه نخستین را مناسب و درست پنداشته، ترجمه آنرا از داستان «پیژن و منیژه» ادامه داده است؛ اما نظر به اینکه ترجمه شاه هجران موافق به دوق و طبعش واقع شده است، ترجمه خود را در داستان اردشیر توقف داده، از شروع اثر کار ترجمه را آغاز نموده و یا که از نگارش خود بیرون داده است؛ اما از کمال انصاف، سخنان «از غصه تهمت داستان جهانگیر اردشیر و پرزوی دلیر را ترجمه کردم» شاه هجران نیز باقیمانده است.

۲- نسخه خطی ترجمه به طور مکمل موجود بوده ناشران تا شکند از آن استفاده نموده اند؛ ولی بخش نخستین آن بنا بر عواملی گم شده یا که تا اکنون پیدانشده است.

۳- باید گفت که با در نظر داشت اهمیت قابل ملاحظه خدمت شاه هجران در این امر، ممکن است این ترجمه را طور مکمل متعلق به «خاموشی» شمرد.

پا نویسیها :

- ۲- ی. ۱. بیر تیلس، تاریخ ادبیات فارسی، مسکو: ۱۹۶۰، ص ۷۱.
- ۲- علیشیر نوایی، آثار منتخب، جلد ۳، تاشکند: روز ادبسی نشر، ۱۹۴۸، ص ۲۰۴.
- ۳- این ترجمه در شماره (د- ۱۳) کتابخانه عمومی لیننگراد به نام سالتیکف شهیدین نگهداری میشود.
- ۴- شاهنامه فردوسی، اکادمی علوم جمهوری اوزبیکستان شوروی، انستیتوت شرق شناسی به نام بیرونی، شماره ۷۰۱۹.
- ۵- نسخه شماره ۱۹۵۳، ورق ۲۶۵۵.
- ۶- نسخه شماره ۱۹۵۳، ۱۳۲۲، ۵۰۰۹، کتابخانه اکادمی علوم اتحاد شوروی، انستیتوت شرق شناسی، بحث لیننگراد، شماره د- ۲۴.
- ۷ عثمان محمد آخونوف، کلاسیکهای ادبیات اویغور، تاشکند: روز ادبسی نشر، ۱۹۵۹، ص ۱۴.
- ۸- ح شریف اوف، از تاریخ ترجمه در اوزبیکستان، «فن نشریاتی، تاشکند: ۱۹۶۵، ص ۷۸؛ ادبیات اوزبیک، ۴ جلدی، جلد ۴، کتاب- ۲، تاشکند: روز ادبی نشر، ۱۹۶۰، ص ۲۲۹، فهرست نسخه های خطی شرقی کتابخانه اکادمی علوم جمهوری اوزبیکستان شوروی، جلد ۲، تاشکند: ۱۹۵۴، ص ۳۹۴.
- ۹- همان نسخه خطی، ورق ۱.
- ۱۰- نسخه خطی شماره ۱۳۲۲، ورق ۳ ب.
- ۱۱- ادبیات اوزبیک، همان جلد، همان کتاب، همان صفحه؛ ج. شریف اوف همان اثر، همان صفحه.
- ۱۲ شاهنامه ترکی، تاشکند. ۱۹۰۶، ص ۶۴۰.
- ۱۳- همان اثر، همان صفحه.
- ۱۴- ج شریف اوف، از تاریخ ترجمه در اوزبیکستان، ص ۷۸.
- ۱۵- شاهنامه فردوسی، شماره ۱۳۲۲، ورق ۳ ب.
- ۱۶- شاهنامه فردوسی، شماره ۱۳۲۲، ورق ۷ ب.
- ۱۷- همان نشر، صص ۱۳۴-۱۳۵.
- ۱۸- نسخه خطی ۱۳۲۲، ورق ۲ ب.

ستایشگر خراسان

خاقانی، سخنور چیره دست و نامور سده ششم، را «حسان المجمع» و «شاعر دیرآشنا» نامیده‌اند، ولی من سزاوارتر می‌پندارم که او را ستایشگر خراسان بخوانم، زیرا از شاعران کهن ما هیچ یک به اندازه او در ستایش خراسان شعر نسوده و آرزوی دیدن خراسان را در دل نمی‌پورانیده است (۱)

روان نویسنده را اردیبهار، آروان کودکی، با این شاعر سترگ آشنایی هست؛ اما تاهور در برابر شعر سخته و شکوهمند او حویشتن را همان کودک پارین و پیرارین می‌داند. این برگها بهره‌ی ارباب داشته‌هایی استند که در درازای سالها در پیرامون رنده‌گسی، آندیشه، ویژه گیها و دشوار یهای شعر او گرد آمده اند و شاید حواش آنها پژوهندگان جوان را سودمند افتد.

-۱-

افضل الدین بدیل بن علی خاقانی شروانی به سال پنصد و پانزده ه. ق. در شروان زاده شد. پژوهنده‌ی او وافر زنده غیر شرعی عموی وی کافی الدین عمر بن عثمان طبیب، که امور گار او نیز بوده، می‌داند. (۲)

ولی خاقانی‌شناسان دیگر این سخن را به هیچ روی نمی‌پذیرند. (۳) پدرش علی فغانی شروانی و کنیز، سطرپی نو مسلمانی بوده و خاقانی «اصول عقاید و مباحث و آداب

مسیحیت را از روی آموخته است و معلومات خود را از مسیحیت که در ادبیات سده های اسلامی نادر است مرهون مادر و محیط خود میداند. دیوان خاقانی سرشار است از نکات و پره مسیحیت که با اندیشه ها و عبارتهای اسلامی به هم می آمیزند. در دیوان او، حتی، متون فیاضهای مسیحی نیز نقل گردیده است. در هیچ مکان دیگری جز ماورای قفقاز که این مرد و آیین رایکسان در دامان خود پرورانیده است، این شعرها نمیتوانستند پدید آیند. از دیوان خاقانی چنین بر می آید که او در ققلیس نیز به سر برده با زبان و فرهنگ گری می آشنا بوده است. (۴)

روزگار کودکی وی به تهیدستی و بینوایی گذشته است. اگر همویش که مردی دانشمند، طبیب و روشنفکر بوده است زبان نازی را بدو نمی آموخت و نه بالمش استمداد او توجه نمیکرد، «کودک در خانواده پیشه ور چون درختی جنگلی خود روی بار می آمده» (۵)

فراگیری دانشهای متداول روزگارش بر دیوان خاقانی تأثیری ژرف به جا گذاشت. نخستین شعرهای او که به تخلص «حقایقی» سروده شده اند نام سخنرانی جوان را در شهر کوچک شروان پورماها انداخته ابوالملائی گنجهیی سخنور بلندآوازه شروان را به شاگردی پذیرفت و چنان شیفته دانش و استمداد بار آور این شاعر جوان گردید که دختر خود را به رنی بدو داد، حال آن که یکی از شاگردان دیگرش، «حقایقی»، نیز سخت دلبسته این دختر بود.

پس از آنکه ابوالملائی گنجهیی، ملک الشمره و سیدالشد مای در سار شر و اقله ابوالمظفر خاقانی اکبر متوجه بر فریدون در دیار این پادشاه برای او جایگاه سزاوار یافت، شاعر جوان به خاقانی متخلص گردید.

پروزیهایی که خاقانی در دیار شر و اقله به دست آورد، رشک استادش ابوالملائی گنجهیی را بر انگیزت. ابوالملا به چاره گریها دست یازید تا آنکه سرانجام توانست خاقانی را در چشم شر و اقله خوار مایه جلوه دهد. پس از این بود که شاعر پیر و شاعر جوان، تیغ دعا در دست، به جان هم افتادند و این کار تا جایی بالا گرفت که خاقانی ابوالملائی گنجهیی را به داشتن گرایشهای اسماعیلی و باطنی متهم ساخت. (۶)

به جستجوی پناهگاه و حمایتگر دیگری بر آمد و خواست به دربار علاءالدین آتوز

پیوندد؛ اما رقیب دیگر او، رشید و ملوط، نگذاشت که خاقانی به این آرزوی خود دست یابد. (۷) کوشش او برای ورود به جرگه سخنرایان دربار سنج نیز راه به جایی نبرد؛ زیرا نتوانست از ری گامی این سوتر نهد و واژگوشدن امپراتوری بزرگ سلجوقیان به دست ترکان خزمه رویا های او نقش بر آب ساخت. خاقانی به پایمردی دیمتری اول پادشاه گرجستان به سال پنجم و پنجاه و یک ه. ق. از شر و انشاء اجازت یافت که به سیج برود. در جریان این سفر چندی در اصفهان و بغداد اقامت کرد. هنگام بازگشت از سفر حج در اصفهان با دشواریهای جانکاهی روبه رو شد، زیرا مردم اصفهان در اثر هجوی که مجیرالدین بیلقانی، شاگرد خاقانی، سروده به وی نسبت داده بود او را آزدند. (۸)

ارمقانی که خاقانی از سفر حج آورد، مثنوی بلند آوازه تحفة المرافین است که آنرا نخستین سفر نامه منظوم زبان پارسی میانگارد.

اندکی پس از آن که خاقانی به شروان برگشت به زندان افتاد. و این هنگامی است که شروان شاه منوچهر دیده از جهان فرو بسته است و بیوه او تا مارا (Tamara) میخواهد فرزند کهتر خویش محمد رکن الدین تقان را به جای فرزند مهتر شروان شاه اخستان بر اورنگ شهر یاری بنشاند و خاقانی با خواست او هماهنگی ندارد.

گواه اسنواژ درستی این پنداشت چکامه یی است که خاقانی آن را به سال پنج صد و شصت و چهار ه. ق. سروده است و خاور شناس نامور نیلویوسکی (Nilelovsky) حلات پژو هشگر آن دیگر ممدوح این چکامه را امپراتور روم شرقی (Manuel komosenos) (۱۱۸۰-۱۱۸۳) میپندارد که رقیب و پسر عموی او اندرونیکوس (Andronikos). از این چکامه چنین بر می آید که خاقانی از شروان نخست به گرجستان و سپس به قسطنطنیه به دربار امپراتور روم شرقی رفته است. « در این چکامه از مسایل مذهبی سخن رفته است که در آن روز گاران روم شرقی و دنیای مسیحیت ارتدکس را نگران داده بود، مانند تفسیر آیه انجیل یوحنا که میگوید: به سوی پدر خویش باز میگردم؛ زیرا پدرم از من بزرگتر است. » (۹)

در جریان این سفر، خاقانی، از اندیشه های شورای مذهبی که تحت نفوذ (Manuel) و مخالف پنداشتهای اندرونیکوس بوده پشتیبانی کرده است. اندرونیکوس که از دیار خویش تبعید شده پازن خود تئودورا (Theodora)

و ملواری قفقاز آمد و به دربار گیورکی سوم پادشاه گرجستان (۱۱۵۶-۱۱۸۴) پیوست. این شاهزاده تیمیدی بعد از باخاقانی رابطه‌هایی برقرار ساخت که بسیار جالب توجه هستند. در گرجستان موبک اندرونیوکوس را با بزرگداشت تمام پذیره می‌شوقه و وی نیز در نبرد مردم گرجستان و شیروان بر ضد دشمنان آنان دلیرافه اشتراک می‌ورزد. (۵۶۹ ه. ق. ۱۱۷۲ میلادی). (۱۰) در همین هنگام است که خاقانی چکامه شیوایی در ستایش اندرونیوکوس میسراید و او را سزاوارترین وارث تخت و تاج امپراتوری روم شرقی و نجات‌بخش فرودستان حومه و زحمتکشان میخواند.

تاریخ، بعدها، درستی پیش‌بینی خاقانی را به اثبات رسانید؛ زیرا همین شاهزاده، خلاف پایگاه باخقانی خویش، چندین جنبش دهقانی را دلیرافه و رهبری کرد. (۱۱) ولی سرانجام شاهزاده‌گان بیزانس و اشراف میودال سپاه را بر اندرونیوکوس شورانده و او را دستگیر کردند و به دار آویختند. (۱۲) باری خاقانی که او را و دربار شروانشاهان به ستوه آمده بود به سال پنج صد و هفتاد ه. ق. به پهمانه حج (بار دوم) و بهارسالت سیاسی از سوی اندرونیوکوس و بهسپار عراق عرب شد. چندی در بغداد به سربرد و با آن کسه خلقه او را به دبیری خویش فراخواند از پذیرش دستور او سر باز زد. (۱۳) و پس از زیارت حج به شروان بازگشت.

به گفته پژوهنده‌یی در این هنگام نام و آوازه شاعر از حدود محیط تنگ و کوچک شروان فراتر رفته بود. پس‌این همه در اندازه که بهر آواره و شهر آش افزوده میشد، زنده‌گی چهره حسن آری پدید می‌نمود. پسر بیست ساله اش رشیدالدین به بیماری جانکاهی گرفتار شد و پیش چشم پدر رفته‌گی را به تلخی پدید گفت و مرگ زدن کسه خاقانی سخت شیفته او می‌بوده زنده‌گی شاعر را در رود باری از افدوه فرو برد. (۱۴) با این هم خاقانی به گونه‌یی پیگیر تلاش می‌ورزید که از شروان فرار کند، اما همواره باناکامی رو به رو میشد. اخستان که اینک افسر شاهی بر سر نهاده بود با خاقانی ناسازگار بهایی داشت، ولی اردست دادن او را نیز روانه نداشت.

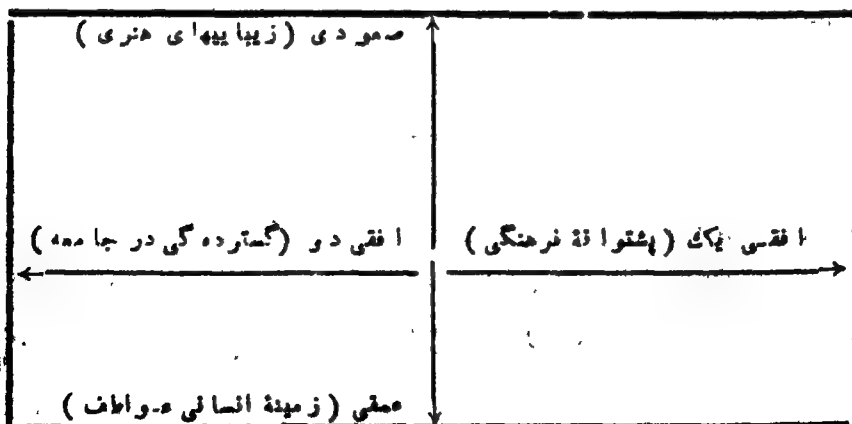
در این هنگام خاقانی را باز سودای خراسان در سرافتاد. در آن آوان غواوز مشاهیر خراسان فرمان می‌راند. رشیدالدین و طوطا دیده از جهان فرو بسته بود (پنج صد و هفتاد و سه) و خاقانی امیدوار بود که به جانشینی او برگزیده شود، که این آرزو نیز برآورده نشد. شاه بزرگ به سال پنج صد و هشتاد به تبریز رفت و از تبریز به بغداد و شهرستانهای پیرامون آن

سفر کرده ولی بغداد و بغدادیان را نهندید و به تبریز برگشت و باز شاعری پارسی و عزالت گزینی در کانون روانش برافروخته گردید و سرانجام به سال پنج صد و نود و شش ه. ق. به جوادانه گان پورست. (۱۵)

-۲-

خاقانی از آن دست شاعرانی است که شعرش خواننده را به هموردی فرامیخواند. او بر دانشهای گونه گون، روزگار خویش دست داشته و از فرهنگی پر بار و غنی بهره ور بوده است. ابهام در پاره ای از شعرهای او به حدی است که گفته اند در سراسر دیوان خاقانی، جز پنج صد بیت، شعر با معنایی نمیتوان یافت.

پژوهشگری را در مقایسه خاقانی با چند شاعر دیگر سخنان ژرف و اندیشه انگیزی است. او میگوید: «شکوه و اوج یک سخنور یابی ارجی سخنوری دیگر عرصه ای است که مرزهای آن را خطهایی پدیدمی آورند که از چهار نقطه پیرامون ذات شاعر، به یکدیگر میپیوندند. بدین سان که اگر ذات شاعر را مرکز این عرصه به شمار آریم، چهار نقطه در پیرامون او به یکدیگر میپیوندند: یک نقطه منتهی الیه حد صمود هنری و امکانات هنری اوست و یک نقطه دیگر منتهی الیه نقطه نفوذ اوست در میان قشرها و گروههای مردم روزگارش یا مردم همه دورانها. نقطه سوم منتهی الیه عمق عاطفی و تعالی هنری کار اوست و نقطه چهارم منتهی الیه خطی است که پشتوانه فرهنگی او را نشان میدهد. اگر این اندیشه را با یکدیگر به یاری ارائه کنیم چنین خواهد بود:



امثال داد این چهار خط، که در واقع نامحدود است و بیکران، میتوانده به طور انبساطی مشخص و محدود شود، یعنی حدی برای هر کدام تصور کنیم؛ مثلاً هر خط را به صد یا بیست قسمت بخش کنیم. وقتی یک شاعر را در مرکز این چهار خط قرار دهیم، به طور نسبی میتوانیم حدود کثرت این خطوط را در قلمرو شخصیت او ترسیم کنیم. مثلاً شاعری مانند خاقانی به همان مردم راه نیافته است. بنابراین، نقطه‌یی را که برای گسترش حوزه نفوذ او در میان مردم (روی خط افقی دو) در نظر میگیریم نقطه‌یی است بسیار نزدیک به مرکز، یعنی خط بسیار کوتاهی نصیب او میشود؛ مثلاً از بیست قسمت هفت قسمت پاکتر. در صورتی که اگر سده‌ی راد را این مرکز قرار دهیم، سهم شخصیت او از خط افقی دو (یعنی گسترش در میان مردم) بسیار خط بلندی است که از مرکز دور است و نشان میدهد که وی در میان گروه‌های مردم نمود فراوانی داشته است. حال بر میگردیم به خط افقی یک (یعنی خط نماینده حوزه پستوانه فرهنگی) و خاقانی را مورد بررسی قرار میدهیم.

بررسی شعر خاقانی نشان میدهد که وی از پستوانه فرهنگی بسیار سرشاری برخوردار است. از فرهنگ اساطیری، فرهنگ اسلامی، فرهنگ مسیحی و از دانش و فلسفه روزگار خویش آگاهی ژرفی دارد. پس میتوانیم روی خط افقی یک (یعنی گسترش پستوانه فرهنگی) نقطه‌یی را که از مرکز گمراه دور است نشان بگذاریم، به علامت این که پستوانه فرهنگی این شاعر گسترده است.

حال برای مقایسه یک شاعر دیگر، مثلاً فرخی سیستانی را در این مرکز قرار میدهیم و روی خط افقی یک (حوزه پستوانه فرهنگی) برای او نقطه‌یی در نظر میگیریم. این نقطه خیلی از مرکز دور نیست و نشان میدهد که وی فرهنگ بسیار غنی و گسترده‌یی نداشته است.

بار از مرکز خطوط به خط عمقی توجه میکنیم: میتوانیم جلال‌الدین محمد بلخی را در این مرکز قرار دهیم و ببینیم که بهره او روی خط عمقی تا چه اندازه زیاد است، در حدی تقریباً نهایی، در دورترین نقطه نسبت به مرکز، یعنی عالیترین حد عمق انسانی. برای مقایسه یک بار هم اگر عنصری را روی همین خط بسنجیم، ببینیم که بهره او از خط عمقی (حوزه عواطف انسانی) بسیار اندک است. (۱۶)

یادداشتها:

۱- بررسی آماری نشان میدهد که خاقانی بیشترین آوازی و هفت بار خراسان را ستوده

ست.

این جایاد کرد چند مطلع او را بستمده میهنداریم:

رهروم مقصد امکان به خراسان یابم تشنه‌ام مشرب احسان به خراسان یابم
(دیوان، چاپ عبدالرسولی، ص ۲۹۷)

به خراسان شوم انشاء الله چون خور آسان شوم انشاء الله

(ص ۴۱۳)

من به ری مزم خراسان داشتم زان که جان بود آرزو مندش مرا

(ص ۵۶۸)

چه سبب سوی خراسان شدم نگذارند مندلبیم به گلستان شدم نگذارند

(ص ۱۴۸)

۲- ر.ک. به :

ریهکا، پروفیسریان، سخنرانی درباره خاقانی، مجله دانشکده ادبیات، تهران :

ش ۴، سال دهم : تیرماه ۱۳۴۲، صص ۳۹۷-۴۰۵.

۳- ر.ک. به :

رین کوب، عبدالحمید، پاکاروان حله، تهران : ۱۳۴۷، ص ۱۶۰.

۴- ریهکا، سخنرانی درباره خاقانی، ص ۳۹۷.

۵- همان جا، ص ۳۹۸.

۶- دور ماملت چو جهنم منشی اما به وقت دعوی عیسی بن مریم

هم منکر خدایی و هم منکر رسول رخ سوی قیله داری و از مصر ملهمی

۷- از این رو خاقانی را در عجو و طواط شعرهای زیادی است، به گونه مثال :

بندتری و ز سایل من دیده چند وقت شکر ظمنی و قضاید من خوانده چند گاه

زونیخ زرد و نبل کبود ترا ببرد گوگرد سرخ و مشک سیاه من آیمو جام

خاقانی و حقایق طبع و توو مجاز این جامیخ و طوبی و آنجا غرو گناه

(دیوان، ص ۶۷۴)

۸- رباعی مجهر الدین در حقایق اصفهان :

گفتم ز سپاهان مددجان بخیزد لعلی است مروت که از این کان بخیزد
 کسی دانستم کامل سپاهان کوراند با این همه سر مه کز سپاهان خیزد

۹- رویکاء، سخنرانی درباره خاقانی، ص ۴۰۰.

۱۰- همان جا، همان صفحه.

۱۱- روزم فرو شد از غم هم غمخوری ندارم رازم پر آمد از دل هم دابری ندارم

(دیوان، ص ۲۷۲)

برای آگاهی بیشتر ر. ک. به :

سید صدر حسن، سرگذشت یک قصیده، مجله کتاب، ش ۴، سال سوم، ۱۳۵۹.
 ترجمه نویسنده.

۱۲- پیلا دسکی، رابرت، ف. تاریخ جنبشهای دهقانی در ماورای قفقاز، ترجمه

بهمن ماهانی، تهران: ۱۳۵۸، ص ۲۷.

۱۳- خلیفه گوید خاقانیا دبیری کن که پایگاه ترا بر فلک گذارم سر

دبیرم آری سحر آفرین گشته اشأ و لیک زحمت این شغل را ندارم سر

به دستگاه دبیری مرا چه فخر که من به پایگاه وزیری فرو نیارم سر

چو آفتاب ضمیرم عطاردی چه کنم کلاه عاریتی را چرا سپارم سر

(دیوان، ص ۹۳۸)

۱۴- خاقانی را در باب بیماری و مرگ این فرزندش شعرهایی است سخت روانگداز،

به گونه نمونه چند مطلع آورده میشود :

دانتواز من یسار شام بود همه بهر بیمار نوازی به من آید همه

(دیوان، ص ۴۱۷)

بر سر شهره مجزیم کمر بر بسته‌ایم رخت همت ز رصده گاه خطر بر بسته‌ایم
(دیوان، ص ۵۵۲)

در یخ میخیزد همسر من رسیده کز سر پهای به بیست سال برآمد به یک دفعه بگذشت
(دیوان، ص ۵۸۵)

۱۵- خاقانی در ذکوهش بغداد و بغدادیان شهری چند سر و ده است، به گوشت نموده :

خاقان یاز بغداد اهل و فاجه جوئی ؟ کز شهر قلم کاران این کی میانه زد
گر خون اهل عالم ریزد دجله دجله یک قطره اشک رحمت از چشم کس نریزد
(دیوان، ص ۶۰۳)

۱۶- ر. کک. ۹۶ :

شمیعی کدکشی، محمد رضا، منحنی شهر فارسی در قرن اخیر، کیهان (ویژه هنر و

ادبیات)، ۱۰۱۴۳، اول اردی بهشت ۱۳۶۶.



ذوق حضور در جهان رسم صدم گری نهاد
عشق فروب مدهد جان امید و آرد

از صورتگر می تا صورتگرایی

در فلسفه باستان پیش از سقراط تا آنجا که تاریخ گواه است، انکسا غوراث نخستین خردمند فرزانه‌یی بوده که ادعا می‌کرده این عقل است که تابسمانیهای جهان را سر و سامان می‌دهد و امور پرهم و درهم را مرتب می‌سازد و جمع و جور می‌کند؛ ولی همانطور که افلاطون در رساله «میدون» یاد آورده شود او در جوانی خیلی شفقت این گفته انکسا غوراث بوده بسیار هم میخواست است تا به چشم سر بیند که نقش این عقل جهانی در تنظیم امور جهان چه گونه است و به کدام نحو عمل می‌کند؟ ولی همین که دیده که سرپای توجیه و تفسیر انکسا غوراث از پدیده‌های طبیعی به روی همان معانییم و اصطلاحات آب و آتش و خاک و باد و جذب و دفع و کشش و فشار استوار است، متوجه می‌گردد که برخلاف توقع قبلی وی هرچند که انکسا غوراث به عقل در توجیه جهان تأکید فراوان کرده است، در برابر تمپیرها و استدلالهای وی آنچه که فراوانش گشته، فقط همان عقل کل و نقش آن در تنظیم امور جهان است.

مگر همانطور که تکامل منطقی مکاتب سقراط و افلاطون و ارسطو نشان می‌دهد. فهم این هر سه بر رگمرد خرد و اندیشه، از گفته‌های انکسا غوراث به گونه‌یی بوده است که گویا عقل اگر تنظیمگر جهان است، میباید همانطور که در هنر و صنعت دیده میشود «ماده»-یی باشد، عقل (آیة) آن را به روی «غایه» و هدفی شکل و صورت بدهد. بنابراین، پایسته است

چهار علت «مادی» و «صوری» و «فاعلی» و «غایی» دست اندکار تنظیم استوار جهانند که این در سقیفه نازل فکر دور میانه انکشاف وراثت درباره عقل و نقش آن در نظم جهانی پدید آمده و گفته است: مگر به گروهبی که از نوشته های ارسطو برمی آید، ارسطو علت مادی را پیشتر از فلاسفه مکتب ملیط و طبیعیون ارایل همانند طالس و باز علت صوری را از استاد خود افلاطون اخذ و اقتباس کرده است و اما علت «فاعلی» و علت «غایی» را پیشتر تحت تأثیر مطالعات و بررسیهای خود در زیستشناسی ساخته و پرداخته است، هرچندی هم که همین اکنون اشارت کردیم میتوان ریشه های این هر چهار علت را در نظریات انکشاف وراثت بررسی و ردیابی کرد. آنچه که از گفته افلاطون و به خصوص ارسطو میفهمیم، این مطالب عمده و بنیادی است که جهان «آیده ها» آنجا مورد پیدا میکنند که پای افعال و غایه ها در میان باشد و این خود دلیل و گواه صدق این مطلب و مطلوب است که جهان «آیده ها» و یا «صور» اجزاء بلا فصل و ساری همین دنیای افعال و افعال ماست و نه از دنیای صرفاً فیزیکی و یاریستشناسی که همین محیط اجتماعی و صحنه تاریخ است و به واسطه همین اشباع نیازها و غایه ها است که دست به کار میشویم و به ایده های خود به وسیله کار و عمل خویش تحقق میدهیم.

و ارسطو میگوید که چهار علت به دو علت بر میگردد، چونکه علت غایی در پاسبان کار همان «صورت» است که در یک شئی (ماده) تحقق پیدا میکند و باز از رهگذر وی هم خود همین «آیده» که در آغاز به صورت «غایت» است و در پایان به گونه صورت تبارز مینماید چون همزمان انگیزه و باعث فعل فاعل نیز میشود. بنابراین، علت «صوری» و باعث «غایی» و همزمان باعث «فاعلی» یکی و یگانه میگردد. و بدین ترتیب است که چهار علت را تنها به دو علت خلاصه و اختصار مینماییم. تحلیل بالا نشان میدهد که این خلاصه سازی و تقلیل و گدازش چهار علت به دو علت در صورتی امکان و تحقق پیدا میکنند که ما بتوانیم در جریان کار و پراکنش اجتماعی با فعل و عمل خود «آیده» را به گونه «صورت» و علت «غایی» را به مثابه باعث و انگیزه و علت علت تا علی بپذیریم و نه اگر کدام فعل و عمل و یا کار و قمار لایق نباشد، نمیشود که علت غایی به علت صوری و یا به علت تا علی تغییر موقعیت یابد و آنست که بیاورد و این همان مطلب و باطرحی بود که مادر شماره (۷-۸) این مجله نوشتندیم که شکل افلاطون و صورت ارسطو را بر مبنای آن تحلیل و تجزیه نمائیم. آنگاه که فلسفه ارسطو در قرون وسطی به کلیستار رسید، هر چند که این فلسفه از اثر مایه

در پیشه گرفته بود، مگر به مزاج مسیحیت که باور به «خلقت» داشت، سخت سازگبار
افتاد. چونکه در اصل هنر و آفرینش هر دو به همین اصطلاحات غایت و فعل و صورت و حاد
پیوسته و وابسته است و همین خود انگیزه یی برای پذیرش و تداوم این فلسفه در دنیای
مسیحیت در طول قرن‌ها بوده و هست.

مگر در دوره رنسانس و پس از آن تا قرن هجدهم مکتب سقراط و افلاطون و
ارسطو به دست فراموشی سپرده شده که قسماً به خاطر نادانان پاکلیست‌پسند و اکثر هم به واسطه یی
که بورژوازی نو خاسته بایبوند به علوم طبیعی رشد و تکامل مییافت و زمینه و مجال آن
نبود که مسئله «غایت» و «هدف» و «بیا» ایده» در دانش طبیعت شناسی مطرح گردد.
همانطور هم فلاسفه آن دوران به رهبری بیکن و دکارت با استفاده از روشها و اسلوبهای
علوم طبیعی و علوم ریاضی در دو خط سیر متفاوت (عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی) کشیده شدند که
عقلیون ایده‌ها را در اذهان و عقول و تجربیون آنهارا در اشیا جستجو میکردند و کلیه
این فلاسفه به بدست رسید، چون واقعاً هم همانطور که دیدیم ایده‌ها نه در ذهن
افراد وجود دارند و نه هم در پدیده‌ها، و حیلی هم طبیعی بوده که چنین فرجامی را میبایستی
انتظار میبردیم و بایستی هم که چنین میشد، چونکه ایده‌ها به اعمال و اعمال و اهداف و
عادات ارتباط دارد و نه اذهان و اشیا. و این اما نویل کانت بود که در قرن هجدهم،
روی این مطلب فراوان تأکید میکرد که ایده‌ها در پیوند و ارتباط با تجربه‌الانسانی و وابستگی
مقابل ذهن و عین مفهوم دارد و نه در حدایی و افتراق ذهن و عین. و در واقعیت امر همین
پیوند ذهن و عین و رابطه افراد و اشیا و بار و انشاسی و فزیک است که جامعه شناسی را
میسازد و امر غایت و هدف در اعمال و افعال رابه چه عنوان میکند.

در این تلاش کانت در واقع همان احیای سنت ارسطویی و افلاطونی ایده بوده که
ما داستان این تحول ایده‌ها را از دوران کانت به بعد تا دوران معاصر در شصت و نه
این محله شرح و تفصیل داده‌ایم.

آنچه را که در این مقاله بیشتر میخواهیم به روی آن تأکید و اصرار نماییم این
است که خود «ایده» همین که به صورت «شی» در آمد و مثال افلاطونی شکل
(صورت) ارسطویی رابه خود گرفت، مسئله «همین جا پایان نمیابد، بلکه خود همین
«صورت» طی استحاله‌های مکرر و تصمیمهای پیچیده به نقیض (بت) تغییر و وضع میدهد
و سر انجام «صورت» به صورت پرسی منجر میگردد.

آنگاه که کالایی را تولید می‌نماییم وایده از آن داریم که آنرا در خارج از خود و به روی یک «شیء» در «طبیعت» بیرونی تجسم می‌دهیم و باز که آنرا با کالای دیگری مبادله می‌نماییم - که ماهیت و گوهر کالای خود در همین امر مبادله و معاوضه خلاصه می‌شود - در حقیقت واقع در این معامله آنچه بر ملا و آفتابی و برهنه است، صرفاً این است که ما کالایی را با کالایی تعویض کرده‌ایم نه کم و نه بیش. و این به خاطر آنکه ارزش مسلط و حاکم بر این معامله به گونه‌ای تعبیر می‌شود که گویی من حاصل و محصول بیرونی کار و خدمت خود را با آنچه که فرآورده نیروی کار و دسترنج آن دیگری است، مبادله کرده‌ام، مگر این مبادله خدمات و خرید و فروش نیروی کار زمانی در واقع و نه نحو بالفعل تحقق پیدا می‌کند که همان نیروی که پیش از آغاز به فعل به گونه امکان و آید آلی وجود داشته است، به شکل عینی و محسوس آن و به صورت کار تجسم یافته در کالا، ظاهر گردد و نموده آید و در غیر آن نه کدام آید آلی تحقق پیدا می‌کند و نه هم خدماتی مبادله می‌گردد که بتواند نیازها و خواسته‌های را مرفوع بسازد.

و اما به مجرد آنکه همین آیدآلها به صورت امرواقع و ارزشها به گونه «شیء» و «مثالها» به صورت «صور» و «خدمات» به رنگ «کالاها» تغییر چهره دادند، دیگر همه چیز وارونه می‌گردد و آهسته آهسته محیط شفاف روابط انسانی تا آنجا کدر و تیره می‌شود که «کالاها» میماند و «خدمات» فراموش می‌گردد و «اشیا» بر جای میماند و «ارزشها» از یاد می‌رود و کالاها انسان گونه و انسانها کالا گونه می‌شوند و «فکشیزم» (سحروبت کالا) به جلوه گری آغاز می‌نماید.

و کاملاً محسوس است که انسان در نتیجه کوشش خود صورت مواد طبیعی را به نحوی تغییر می‌دهد که برای وی مفید تواند بود. مثلاً وقتی از چوب میزی ساخته می‌شود، شکل چوب تغییر می‌کند، لیکن با وجود این تغییر میز به چوبی خود باقی میماند و در اعداد اشیای مخصوصه هادی به شمار می‌آید، ولی همین که به صورت کالا در آمد به شیء محسوس غیر قابل لمس تبدیل می‌گردد.

از این لحاظ دیگر میز تنها با پایه های خود بر زمین قرار نمی‌گیرد، بلکه در برابر کالا های دیگر به سر تسکوه می‌کند و آنگاه از سر چوبین خویش هزاران افکار عجیب بیرون می‌ریزد که در مقابل آنها هر رقص در آمدن میز خود قریب به نظر نمی‌رسد. و چون نیروی کار آنها در «کالا» فعلیت پیدا می‌کند، طبیعت آن می‌نماید که ارزشش تعیین می‌گردد.

کالا هم در همان چیزی که به مصرف آن رسیده است، تبارز نماید. و باز همین نیروی «سپال» کار که به صورت یک کالا «تیلور» یافته و با «کارتجسم» یافته دیگری که آلبم هکلی و کالا را به خود گرفته است، مبادله گردید خود این پراسس این نظام را تقویت میکند که ارزش واقعاً در خود همین اشیای مصرفی قرار دارد و از خصوصیات ذاتی و بنیادی آنهاست.

و تا آنجا که یک کالا با کالای دیگر معاوضه میشود، روفه مبادله خود بیانگر آنست که هر کالا ارزش خود را در کالای دیگری سراغ مینماید، درست و به همان سان که شعور زمانی به خود آگاهی میرسد که با شعور دیگری مقابله و مواجه گردد کالای A نیز خود را در آئینه کالای B و باز کالای B خود را در آئینه کالای A مبیند؛ اما همین که یک کالا ی معین و مشخص معیار مبادله قرار گرفت، به جای آنکه همانند شکل مبادله قبلی هر کالا «وسیله‌یی» برای مبادله با کالای دیگری باشد، این کالا ی معیاری خود به صورت ایدال و «هدف» درمی آید که این مرحله دیگری از تصمیمد کسالا و فکشیزم کالای است و امسانوع عالیتر و کاملتر آن همان جسانشین شدن «فقدینه» در عوض کالای معیاری است، که خود یکسریه مشابه جوهر هر گونه بها و ارزش نمودار میگردد و در روزگاری که آفریده ثروت بود، آفریده گاران میگردد اینجاست که سحر و الفون کالای بر انسان چیره میشود و ماهر قدر که به روسیم خیره مینگریم به همان پیمانه انسان را تیره مینگریم و پایان کار فکشیزم کالای به آنجا میانجامد که انسانها فرق و مستحیل میگرددند و بقیای کالا و پول و زروسیم هرج می نمایند.

این سحر کالای بیشتر از همه نزد عامای اقتصاد فریفتاری و یژه دارد که مستکف فیزیوکرها تنها طبیعت را و باز مکتب سودا گران زروسیم را حاکم و منشأ ثروت و دارایی

میانگارتند. در همین مورد بی‌مناسبت نمی‌نماید تا مثال مشهور مقاره افلاطون را باز بگوئیم که در نمونه همین ایده‌ها آن را مثل زده است.

افلاطون مردمی را که توان دید ایده‌ها را ندارند و در عرض به تماشای اشیایی سرگرم میشوند که تنها بهر می از ایده‌ها دارند، به زندقانیان مقاره تشبیه میکند که از پشت سخت به دیوار مقاره بسته شده‌اند و از پشت سر آنان رهگذرانی آمد و شد دارند که تنها تصویر آنان به واسطه نور خورشید روی دیوار مقابل چشماشان می‌افتد. این زندقانیان همین تصاویر و اشباح را که می‌نگرند به جای نمونه آنها می‌گیرند و سایه‌ها را با اصلها و اشیاء را با ایده‌های آن اشتباه میکنند.

مردم امروز جامعه مصرمی و صنعتی که به فتشیزم کالایی مصاب و مقدار گشته‌اند همان زندقانیان مقاره افلاطون هستند که اشیاء را می‌نگرند و ایده‌ها را از یاد می‌برند و کالاهای روابط میان کالاهای رابطه‌گونه روابط میان انسانها و باز انسانها و روابط میان انسانها را به گونه کالاهای و روابط میان کالاهای فارموله میکنند.

حوشبختانه که این واژگون بینی و کژنگری در میان جوامع و ارجاعات مردمی است که در آنجا تولید کالایی تازه مرحله فتشیزم کالایی رسیده است و در جوامع ماقبل و مابعد کالایی هنوز کالای بر انسان تسلط نیافته است. محیط انسانی خیلی شفاف و روشن است. و قلمرو مبادلات روانی میان انسانها به جغرافیای جذب و دفع میان اشیاء استحاله نیافته است.

منابع و مآخذ :

- ۱- سپیده دم فلسفه یونان، ترجمه پوهنوال مددی (اثر علمی گسترش داده)، کابل: پوهنتون کابل، ۱۳۶۲.
- ۲- جمهوری، ترجمه مهندس رضا مشایخی، تهران: ۱۳۲۸.
- ۳- انتقاد از اقتصاد سیاسی، ترجمه اسکندری، ۱۳۵۲.
- ۴- ایده، ترجمه دکتر محمد حسن لطفی، تهران: ۱۳۵۰.
- ۵- سیر حکمت هراتویا، محمد علی فروغی، ج ۱، تهران: ۱۳۱۵.

روشناسی فعالیت (کار)

Psychology of Activity

۱- در منشأ فعالیت :

هگل در خود آگاهی انسان را در انسان طبیعت را در یافت، یعنی اگر مسیر استنتاج مقولات هگلی را از مقوله واپسین شروع نماییم (چنانکه مقولات هگلی از مقوله نخستین و هم از مقوله واپسین قابل استنتاج است و هگل به دلیل اساسی همواره از مقوله نخستین شروع می‌نماید). در آن صورت نخست از خود آگاهی به انسان و سپس به طبیعت می‌رسیم. خود آگاهی به نظر هگل همانا تجلی من مطلق و در خود و برای خودشان صورت معقول است. طبیعت به نظر هگل صورت معقول از خود بیگانه است که در روح مطلق بنابر خود سامانی خویش در خود و برای خود می‌شود. (۱)

پس در آن واحد می‌توان نماد هگلی انسان را چنین تعبیر کرد که وی غایت هستی بوده و من مطلق این همه منازل پرتلاطم گی و پراپرتلاطم گی و هم نهاد گیهارا می‌پیدايد تا به انسان میرسد و در انسان در خود و برای خود می‌شود.

(۱) فرض مزید معلومات در مورد اساسات فلسفه هگل و جمع شود به جلد اول

و دوم فلسفه هگل، تألیف ستیس، ترجمه دوکتور حمید عنايت، چاپ تهران.

اما فعالیت انسانی که انسان ساخته است، همچو وسیله برای غایت ابدی مطلق یا اندیشه اندیشه‌ها واقع شده است و اگر بخواهیم هگل و مارکس را با هم آشتی دهیم و فعالیت و ابدی مطلق را با «هستی» یکی خوانیم این گفته را باید چنین بیان کنیم که «هستی» به گونه فعالیت در وجود انسانی به خود رسیده است.

انگلس انسان را محصول کار و فعالیت خوانده ملاحظه شده است که چگونه در اثر کار و فعالیت دستهای دراز بوزینه (که با مقتضیات زنده گی روی درخت عیار شده بود) در این احتیاج فیزیکی و ابزار سازی و کار و فعالیت پیشرفته در روی زمین با پناهایش متناسب شده و انسان از عالم حیوانات دیگر جدا می اختیار نموده است. زمانی که پای این جدایی در میان کشیده شده بود به قول پاولوف تنها سیستم نخستین علامات، در وجود حوا مل و زیولوژیک و احساسات، در کار بود. اما پس از این جدایی با پیدایی انسان و تفکر انتزاعی سیستم دومین علامات، در وجود زبان انسانی، تجلی نمود. (۱)

بدین ترتیب به قول شوپنهاور به هستی به مثابه فعالیتش اراده میرسیم. یعنی در سیر تکوین انسان به واسطه فعالیت و کار به تدریج عالم درون ذات نصیج گرفته، تحت همان اراده آدمی در می آید و چون کمیناً از طبیعت بر میخیزد، کیفیتاً طبیعت را با نهادن تأثیر بر آن دگر گرفته میسازد و به قول مارکس طبیعت «انسانی میشود». امیر نیک آیین گفته‌های مارکس را در مورد انسانی شدن طبیعت (که محصول فعالیت انسانی میباشد) چنین بیان میدارد: «... آن بخشی از محیط طبیعی که انسان آن را به خدمت خود میگیرد چنان باز شده گی انسان در هم می آمیزد که گویی به «پیکر غیر ارگانیک انسان» به «بخشی از بدن انسان» بدل میگردد. انسان را کار مولد خود پیکر «طبیعت دوم» به وجود می آورد. خود طبیعت با سیر طبیعی خویش و بدون شرکت و مداخله انسان نمیتوانست اشیاء و پدیده‌های این «طبیعت دوم ساخته انسان» را به وجود آورد. (۱)

سپس میبینیم که ساخته‌های انسانی و حتی جامعه انسانی نیز طبیعت است، متنها با این تفاوت که طبیعت دوم خوانده میشود. چنانکه در تعریف طبیعت امیر نیک آیین در اثر مذکور طبیعت را «جهاتی مادی تعریف میکند که در آن جامعه به وجود آمده انکشاف مییابد».

(۱) «اصول فلسفه مارکسیسم از افاناسیوف، منتشره سال (۱۳۵۱) حزب توده (ترجمه) این موضوع با توضیح بیشتر نقل شده است.

(۲) امیر نیک آیین، «ماتریالیسم تاریخی»، صفحه ۳۴.

پنجمین نیاورمندی میرسیم که انسان را کار و فعالیت، او که همه‌ها، معنی‌آسولیت و مناسبات
تولیدی-سایه میگیرد به وجود آورده و کار و فعالیت در حقیقت وسیله تبدیل طبیعت
اولی به طبیعت دومی واقع گردیده است. البته باید متذکر شد که آفرینش طبیعت توسط
انسان (طبیعت دومی) اصل تقدم طبیعت رافقی نمیکند.

چنانکه انگلس در باب این تقدم محدودیت تاریخ پیدایی انسانی را به تناسب پیدایی
طبیعت چنین مثال می آورد: «زمان پیدایش حیات و بالا تر از آن پیدایش موجودات
آگاه از خود و آگاه از طبیعت، همانند مکان پیدایش حیات و پیدایش خود آگاهی، در باریکه‌یی
از محدودیت قرار دارد. (۱)»

سپس در باب روانشناسی فعالیت به ادامه بیان آرای کلاسیکهای فلسفه و کلاسیکهای
مارکسیزم میرسیم و به تحقیقات پلاتونوف دانشمند و روانشناس شوروی. وی موضوع
تقدم طبیعت بر انسان را در مثال عروسکها و اینکه شرایط اجتماعی در امر فعالیت نقش
اساسی دارد، بیان مینماید.

وی در کتاب «روانشناسی شوروی» (۲) در مورد «فعالیت» متذکر میشود که
مارگارت مید (Margart Mead) نژاد شناس مشهور، جزیره گمنام و حدهی را در
اقیانوس اطلس کشف میکند که مردم آن در حالت وحشت به سر پرده و از مردمان سایر
نقاط جهان به کلی بی اطلاع بودند. مارگارت مید برای نخستین بار عروسکها را در
اختیار دختران مردمان آن دیار گذاشت و مشاهده نمود که مانند دختران مردم مقدم به
عروسک بازی شروع کردند. یعنی لباسهای عروسکها را مرتب نموده به آنها لایسی
گفتند و آنها را تشبیه نمودند.

پلاتونوف از نگاه روانشناسی فعالیت در این مورد نتیجه گیری مینماید که علل آنها
مطلقاً ناشی از حسن مادری یا ارضای یک غریزه طبیعی بوده است.
پس باید گفت که همانند مسأله تقدم طبیعت اولی بر طبیعت دومی (به اصطلاح
مارکس) در اینجا غریزه طبیعت اولی میباشد که لگیزه اجرای فعالیت واقع میشود. به
ادامه اظهارات پلاتونوف در باب فعالیت ما پیدایی فعالیت در اثر فائز طبیعت دومی
را میتوانیم دریابیم

(۱) فردرک انگلس، دیالکتیک طبیعت، چاپ ۱۹۷۶ پروگرس به زبان انگلیسی،
صفحه ۳۹.

(۲) پلاتونوف، روانشناسی شوروی، ترجمه و همراه، چاپ تهران، صفحه ۲۶۱.

به ادامه ذکر داستانها و سنگها، پلاتونوف از وقوع حادثه دیگری یادآوری میکند و آن این است که پس از چندی در جزیره یاد شده دختران به یکباره گی از عروسکه هلازی دست کشیدند و پسران بدان کار دست یازیدند. پیلید به زبان خود پلاتونوف سخن را ختم کرد و پس از تحقیق معلوم شد که در این جزیره بچه داری از وظایف مردان است و تهیه عروسکه به عهده زنان میباشد.

به همین دلیل اختلاف زیادی از لحاظ مقایسه قوانین طبیعی در رفتار کودکان مشاهده میگردد. بدین گونه ثابت میشود که شرایط اجتماعی در نحوه تمایلات و احساسات انسان پیش از مشخصات دخالت دارد.

در اینجا اگر عروسکه سازی را مثالی از فعالیت غریزی این فعالیت که قبلاً در مورد دختران از فروزه مادی و به سخنی از طبیعت اولی ناشی میشد، پس در مورد پسران از شغل اجتماعی آنها یعنی بچه داری ناشی شده جزء طبیعت دومی به معنی که مارکس از آن یاد آور میشود، میباشد.

۲- دو تعریف فعالیت:

به عقیده شوپنهاور تمام هستی، مظهر اراده میباشد. اراده همواره در جهت ظهور نمودن و به ویژه اراده انسانی، در جهت تمایلی یابی سیر نموده به قول بچه معطوفینه قدرت میباشد.

شوپنهاور میگوید: گیاهی که از زمین سر بیرون میکند به سوی تعالی و تبارک میلان داشته و غایت از خود به در شدن را در خود نهفته دارد.

اگر به استناد دستاوردهای روانشناسی معاصر و فعالیت را به یک مفهوم همه جانبه تقسیم نماییم در آن صورت میتوان فعالیت را به فعالیت حسی و فعالیت شعوری تقسیم بندی کرد. در این حال دامنه فعالیت آندره گسترده میشود که میتواند حتی مفهوم فعالیت را در مورد نباتات نیز تمیم دهد زیرا وقتی سخن از حس در میان است ابتدا بیشترین نوع آن یعنی قابلیت تحریک را در مورد نباتات نیز مینویسیم به کار ببریم. تحریک نباتی یعنی تروپیزم ابتدا بیشترین شکل انعکاس بیولوژیکی است، مثلاً عکس العمل نباتات در برابر روشنی، موسیقی و غیره. مفهوم فعالیت را به سادگی و نهرا یعنی سازش با محیط و فعال بودن را میسر ساد، یعنی این عمل از اکتوف بودن نماینده گی میکند و نه از پانتوف بودن. چنانکه عکس العملی جمادات و غیره از فعالیت شعوری است. شکل پاسیف را داشته و پانتوف آن،

تأثیر را فعالیت گفته می‌توانیم. مثلاً خاصیت آفتاب، تأثیر لها دن و خاصیت موم تأثیر بر آتش است، همینطور آهن در جوار هوا زنگ می‌گیرد. این عکس العملها شکل پیوسته می‌باشد هم موم و هم آهن در چنین وضعی به سوی نقصان و تجزیه و نابودی سیر میکنند. در حالی که قزوینم اکثر به مقصد سار و تکامل و تعالی یا تبارز صورت می‌گیرد.

چنانکه گل آفتاب پرست در جهت باروری بیشتر به سوی آفتاب میلان نموده تأثیر بر آن می‌گذارد. پس فعالیت را میتوان در مورد نباتات نیز به شکل ابتدایی آن گسترش داده قزوینم را نوعی از فعالیت خواند. مویده این نظر مویده و مصداق تقسیم بندی فعالیت به فعالیت حسی و شعوری هم تطابق آن با تحقیقات پاولوف و هم تعاریف دوگانه فعالیت که پیدا می‌آید، میباشد. پاولوف و بر اساس فزیولوژیک پاسخی را که موجود زنده به تأثیرات محیطی اشیاء و پدیده‌ها میدهد قابلیت احساس یا حس کردن سیستم علامت می‌نامد. این سیستم تنها سیستم موجود در حیوانات است. اشیاء و اعضای حواس حیوان تأثیر می‌گذارد و در سیستم حسی او احساس متناسبی به وجود می‌آورد؛ ولی احساس در انسان توأم با شعور و خرد است، چیزی که حیوانات از آن بهره‌ی ندارند. انسان دارای تفکر انتزاعی است. یعنی تأثیرات واقعی خارج رادر مفاهیم تعمیم می‌دهد، مفاهیم را با کلمات بیان می‌نماید. هر کلمه شیئی معینی را می‌نماید و با آن شیئی در ارتباط ناگهانی است. به همین جهت انسان به کلمه نیز مانند تأثیرات مستقیم خود اشیاء جواب می‌دهد. از آنجا که نخستین سیستم علامت خود اشیاء هستند سیستم دوم یاد و بین سیستم علامت اندکده درجه دوم معروف اشیاء اند. سیستم دوم علامت تنها در انسان وجود دارد. دو سیستم علامت فوق‌بنا هم را به طرک گوناگون دارد و این موجب میشود که انسانی همه‌جانبه و عمیقاً به واقعیت معرفت پیدا کند. (۱) بدون مان می‌توانیم بگوییم که هر نوع تأثیری که بر حیوانات وارد میشود تنها یک نوع فعالیت یعنی فعالیت حسی را در آنها بر می‌انگیزد و اینست که فعالیت را به فعالیت حسی و فعالیت شعوری در عمومیترین شکل آن می‌توانیم تقسیم نماییم.

حال از روی تعاریف دوگانه‌ی که از فعالیت به عمل آمده است صحت این نوع تفکیک را میتوانیم دریابیم:

نخستین تعریف فعالیت قرار ذیل است:

فعالیت عبارت از سلوك (حرکت) موجود زنده که مستقیماً توسط حالات درونی تحریک شده باشد، میباشد.

دومین تعریف فعالیت قرار ذیل است:

فعالیت عبارت از عمل متقابل انسان با محیطش، که در آن انسان می‌کوشد به یک هدف شغوری فایده‌آید، می‌باشد. به یک سخن می‌توان اظهار داشت که تعریف نخستین مظهر فعالیت حسی و تعریف دوم مظهر فعالیت شعوری است. چنانکه سلوک و حرکت که عام‌ترین خصوصیت موجودات زنده است و با قابلیت تحریر یک و قابلیت حساسیت ارتباط دارد، نه تنها شامل حیوانات بلکه شامل نباتات که حرکت جایی دارد (به اضافه آئینگی تروپیزم نوعی حرکت در نباتات است)، نیز می‌باشد.

امادر تعریف دوم تنها تمام فعالیت‌های انسانی مطرح بحث می‌باشد که طبیعت را انسانی ساخته و طبیعت دوم و حیات اجتماعی و عالیترین شکل خود آگاهی را به وجود می‌آورد.

۳- دو انواع فعالیت:

فعالیت از نگاه نگارنده در عمومیت‌ترین شکل آن به فعالیت حسی و فعالیت شعوری، که حیوانات (و تا حدودی نباتات) صرف شکل اول فعالیت را انجام داده اما انسان هم فعالیت حسی و هم فعالیت شعوری را انجام می‌دهد، قابل تقسیم می‌باشد. و هم قابل تذکر است که عالیترین و مفلح‌ترین شکل فعالیت شعوری تفکر انتزاعی می‌باشد.

اماعلا و بر آن، باز به صورت عموم فعالیت (کنها به مفهوم فعالیت انسانی) به سه نوع ذیل تقسیم می‌شود:

بازی، آموزش، کار

باید به خاطر داشت که این سه نوع فعالیت باهم رابطه ارگانیک و دیالکتیکی داشته یکی از دیگری زاده شده و یکی پر دیگری مؤثر می‌باشد.

الف) بازی:

بازی فعالیت جسمی و دماغی است که سوای خود کدام هدف مشخص ندارد. این شکل فعالیت در زمان طفلی بیشتر انجام داده می‌شود. به بازیچه برای طفل مقام اشیای اصلی را دارد و توسط بازیچه است که طفل مهارت‌های مربوط به حمل و فعالیت آینده را فرا می‌گیرد. هگل در این باب ملاحظه می‌کند که بهترین طریقه استفاده از بازیچه برای طفل این است که آنرا

میکنند. باشکستن و بازی سازی بازیچه طفل مهارتهای تجزیه و تحلیل علمی را فرا گرفته و بعداً در او استعداد تجزیه و تحلیل رشد میکند. (۱).

بازی فعالیتهای که قبل از همه تابع اوامر غریزیست. بازی مانند دیگر فعالیتهای غریزه ای ماسوای خود هدف دیگری ندارد، مثلاً فعالیتهای جنسی، رقص، فعالیتهای هنری، (در اشکال ابتداییش)، جنگ، پرستش و غیره ماسوای خود کام هدفی نداشته تحت تأثیر غرایز رخدای میشود است. بعدها با تقسیم جامعه به طبقات این هدیه های روپنایی با نهادها و موسسات مربوط تابع منافع طبقاتی و بهر برداری طبقات واقع شده و به سوی هدفمندی طبقاتی سوق یافته است.

ب) آموزش :

آموزش عبارت از فعالیتی است که هدف آن شکل سیستماتیک کسب تجارب میباشد. در یک سخن میتوان متذکر شد که بهر آج بازی به مثابه شکل فعالیت انسانی تجلی هنرها و بهر آج آموزش تجلی علوم میباشد. بازی از عریزه لذتجویی نشأت میکند، اما آموزش از عریزه کنجکاری ناشی میشود

ج) کار :

کار فعالیت هدفمند انسانیست که به تولید نعمات مادی و رفع مایحتاج صورت میگیرد. بازی و آموزش همواره در خدمت کار قرار گرفته و سوله ای برای ساز ماندن بهتر و تکامل بیشتر انواع واقع میشود. باری از این لحاظ در خدمت کار قرار میگیرد که در نتیجه خستگی ناشی از کار که مملول تولید سم در وجود میباشد، به باریابی انرژی نیاز محسوس میشود و بازی بیشتر از هر چیزی این مأمول را تأمین میکند.

چون هدف آموزش کسب تجربه بیشتر، مهارت و توانایی و ممارست در کار میباشد، بنابراین، آموزش در مرحله اول در خدمت روده تکاملی کار قرار میگیرد، یعنی آموزش در مرحله اول در خدمت تکامل وسایل تولید قرار گرفته به تسریع روده رشد و غیروهای مولده، تناسب نیروهای مولده با مناسبات تولیدی موجود را متغیر ساخته و زمینه را برای گذار به شیوه تولیدی نوین مهیا میسازد.

(۱) دکتر هیلوم دیالکتیک، تألیف دوکتور بالینیکو، ترجمه احسان الله افشاری (گسترش شده و موجود در کتابخانه پروگرام ماسکو).

... همانطوری که مارکس در ارتباط با مبارزه طبقاتی، هراعتصاب را سبب پیدایی یک
ماتین نو خوانده است، همینطور باید متذکر شد که آموزش تکنولوژی نوین و اختراع در نوع
خود نزدیکترین گام به سوی شیوه تولیدی نوین و عامل اساسی تکامل پروسه کار میباشد.
۴- در ساختمان فعالیت:

فعالیت انسان دارای اجزاء است. این اجزاء عبارت از اعمال و حرکات میباشد. برای
کسی که در اجرای عملی تمرین و ممارست کافی حاصل میکند عمل رفته رفته برای او حزه
عمل میگردد، مثلاً کسی که نشان زنی می آموزد، اول پر کردن تفنگ را که مستلزم چهار
حرکت گرداندن به چپ، کشیدن به سوی خود، از خود دور کردن و گرداندن به راست،
میباشد، باید فراگیرد.

شخصی که در این کار ممارست و تمرین کافی به عمل می آورد هنگام اصابت گلوله به
هدف مراحل پر کردن تفنگ برای او جزئی از عمل میباشد، در حالی که برای شخص
غیر، محرب چهار مرحله مذکور چهار عمل شمرده میشود.

- تمام اعضای حیات معمولی آدمی محصول ممارست و تمرین است. خارق العاده گی
کاریک اگرودات ماهر، تردستی گیج کسده یک شعبده سار، خارق العاده گی کاریک
مرئاس، نمود عظیم روحی یک هیپنویست، قایم کردن بلندترین رکوردهای جهانی در
سپورت و غیره همه محصول تمرین و ممارست میباشد. پلاتونوف دانشمند و روانشناس
شوروی میگوید: «مشابه گفته معروف «تکرار»، مادر دافایی است» اگر این تکرار و تمرین
متوقف شود، بهرودی همه چیز از بین خواهد رفت.» (۱)

در زنده گی روزمره حایفه خویش همواره مشاهده میکنیم که استادان و وریدی موسسات
عالی کشور وقتی از کار تدریس به کار عملی در ادارات رو می آورند آنگاه که دوباره به
تدریس شروع میکنند دچار بی مشکلات میشوند.

دیرا تکرار و عادت و مهارت قبلی که کار آنها را شکل نیمه خود کار میبخشید، دگرگون
پذیرفته است. همینطور فریسنده یی که مصروف کارهای روزانه اقتصادی میشود دیگر
کتر قادر به آفرینش شاهکار هایش میگردد. ماچه بسا از بزرگان مس جامعه خود شنیده ایم
که گفته اند حالا دیگر از آنها گذشته و آنها به دنیای باستان تعلق گرفته اند، در حالی که

حقیقت، اینطور نیست و آنها اگر به عادات خلایق دورۀ جوانی دوباره عادت نموده مبارست نمایند پادل جوان بیشتر از چندین نسل جوان میتوانند چیزهای جوان و تازه بیافرینند.

در کار فکری همواره ریاضت و ورزش فکری و در کار جسمی ریاضت و ورزش جسمی را نباید از یاد برد. ماوری که در بالا گفتیم عمل جزء فعالیت یا عنصر روحیانی فعالیت برای رسیدن به هدفی معین میباشد. از این رو در فعالیت انسانی اعمال ذیل به حیث اجزای فعالیت یا عناصر ساختمان فعالیت قابل تشخیص میباشد.

۱- عمل هیجانی :

عبارت از عکس العمل در مقابل محرکات محیطی، اجتماعی و دنیوی است. هیجان پیش از هر چیزی در تبدیل انرژی جسمی به انرژی روانی موثر واقع میشود. در این حال درجه فشار شخصی بلند رفته کنترول و اختیار او دچار سستی میگردد....

هیجان برای افراد جا همه هر چه باعث سرعت در انجام فعالیتها میگردد، ولی سرانجام عاید بی نظمی و عدم آسایش واقع میشود. مثلاً در جوامع سرمایه داری مسأله سکس و جرایم و اکثر مسائل دیگر با هیجان آمیخته است، ولی سرانجام چنین وابستگیها و از بند گسستگیها، سرگشتگیها، آشفتگیها، افتخارهایی گری و غیره میباشد.

۲- اعمال ذهنی :

عمل ذهنی شکل بسیار پیچیده فعالیت است. در عمل ذهنی صور اشیاء، علائم لسانی و علائم ریاضت نقش بزرگ دارند و عمل ذهنی در حقیقت تجزیه و تحلیل و انجام عملیات بالای صور اشیاء و پدیده هاد در ذهن پیچیده ساختن مواد خام جهان بیرونی در جهان درونی میباشد. مثلاً اجرای عملیات ریاضی، جمله ساختن، نوشتن، خواندن و غیره.

۳- اعمال حرکی :

مرکز و منشأ این اعمال سیستم اعصاب حرکی میباشد. اعمال حرکی استواری و کنترول بدن را روی رینۀ چوب پاروی ریسمان، هنگام خیز زدن، هنگام رقص و غیره تأمین میکند.

گاهی از حرکات مشابه عکس العملها، نتایج گوناگون به دست می آید، مثلاً تزیین به چکادی طفل را به فغان آورده ولی اشخاص بزرگسال را که از مفاد آن آگاهی کامل

دارند چهار خوشی میسازد. یا مثال بهتر اینکه اگر کسی از مادر دور کردن پشه از روی خویش طالب کمک شود و ما با سلی به روی وی زده پشه را بکشیم سبب اظهار شکران او واقع می‌شویم، در حالی که اگر به روی دهگلدی با سلی بزنیم فوراً با ما دست به یخن خواهد شد. یا اینکه اگر خانمی به شوهر خویش عشق داشته باشد انسان خوب شناخته می‌شود، در حالی که اگر در بند عشق هر مردی افتد به جای اینکه تحسین دیگران را برانگیزد، دچار ملامتی می‌شود.

به همین سان گاهی از اعمال مشابه حرکات مختلف به وجود می‌آید، مثلاً یک قهرمان ورزش اتلتيک چندین بار خیز بلند را در عین فاصله (x) متر انجام می‌دهد، ولی در هر بار وضعیت قرار گرفتن او در هوا، چگونه گی استعمال نیرو، خیز و غیره حرکات او دارای تفاوت‌های اساسی می‌تواند باشد. یا باسیکل سواری ممکن است دو بار روی یک خط بدون انحراف پرود و واپس بیاید، اما حین رفتن ممکن است از دو انقباضی هندل محکم گرفته کمرش را ست باشد و حین واپس آمدن ممکن است از وسط هندل محکم گرفته و کمرش خم باشد.

۴- اعمال حافظه یی :

این اعمال جهت انکشاف حافظه صورت می‌گیرد. مانند استفاده از چارته‌ها، گرافها، جدول، مدلها، نقشه‌ها و غیره. به خاطر سپردن نمره تیلون یک شکل ساده عمل حافظه یی می‌باشد.

۵- اعمال ارادی :

اعمال ارادی به منظور رفع موانع و رسیدن به هدف صورت می‌گیرد. عمل ارادی همیشه از برخورد حرکات ناشی می‌شود. گرفتن تصمیم و انتخاب چیزی از میان چیزهای متنوع یک عمل ارادی می‌باشد.

۶- اعمال تجربی (آزمایشی)، اجرایی و اصلاحی کار :

این اعمال شکل مطلق و معین فعالیت را تشکیل می‌دهند که در تجارب عملی و ذهنی ما قابل مشاهده است، مثلاً تجربه لا براتواری و ساختن و به کار انداختن یک ماشین و غیره.

۷- مهارت‌ها :

مهارت حرکتیست زاده تمرین و ممارست. فعالیتی که به مهارت تبدیل می‌شود کیفیت

آن به ذهنی، محرکات، دلچسپیه‌ها، به مشکلات حاصله در جریان عمل، به چگونگی توجه، به ادراک، حافظه، تفکر، محرکات درونی و به تمام جهات دیگر ذهنی با تعادلات متقابلة شان مربوط میباشد. همینها اند که فعالیت را به مهارت تبدیل میکنند. مهارت عبارت از استادی میباشد. مهارت میتواند یا جسمی و یا ذهنی باشد؛ مثلاً مهارت یک صنعت کار یا تکنیکر، مهارت جسمی و مهارت یک محاسب و لغت شناس یک مهارت ذهنی است.

۸- عادات :

از عادت تعریفهای مختلفی به عمل آمده است. دکارت آن را چنین تعریف میکند :

عادت حالت ثابتی است در طی عالمی که باعث آن بوده، پیدا شده و پس از نابود شدن آن عمل، ثابت و برقرار میماند. عادت از روی تظاهر خارجی ملوک فرد قابل تشخیص میباشد.

حرکات دست و پا و دیگر اعضا در هنگام نطق، تکیه کلام در نطق و غیره مطابقت عادت اند. ملوک در اثر تکرار تبدیل به عادت میشود. سنسوایلیتهای از این هم پا را ترا گذاشته عادت را منشأ علم میخواندند. کند یا کم و بسوس هر انسانی محسوس را مثال میدهند که بصورت هیچ حس ندارد و روی آن پرده بی افکنده شده است، نسبت از بینی محسوس پرده را بر میداریم، در این حال حس شامه افعال میشود. پس گلی را به پویش نزدیک میکنیم، حال همه دانستیش محصور به همان بو است. دهن وی بر آن زگر میباید. سپس در اینجا پدیده توجه به میان می آید. بعد گلی با بوی متفاوت به شامه اش نزدیک میکنیم، در اینحال مقیسه و سنجش یعنی تمیز در او پیدا میشود، به تدریج از اختلافات و تضادها در او احساس گوارایی و ناگوارایی تولید شده تمام حالات درونی و عمل و عکس العمل او را میسازد. باید متذکر شد که کند یا کم احساسات چندین گانه را با هم برابری مساوی دانسته در مقابل یک حس، دیگر را تنها مدور باعث قوت علم میخواند. یعنی یک حس را برای تظاهر تمام حالات نفسانی ماکافی می شمارد. به حس شامه محسوس ملوک که حواس دیگر علاوه میشود جهان بیرونی و جهان درونی را در میباید به نظر کند پاک گواراییها را نفس آدمی خواهان است، لذا تکرار در هر خواستن آن اراده و یا تبدیل به اراده میگردد. همچنان تمام تصورات ذهنی راوی تکرار احساسات

میخواند. (۱)

پس اراده و درک و خود آگاهی به نظر او زاده احساس و تکرار آن یعنی هادت کردن است پایه بیان ساده نه تنها به نظر کندیاک بلکه به نظر همه اهل حق و سنوایلیستها علم زاده عادت میباشد.

آن گونه که در بالا گفته آمدیم به اساس روانشناسی معاصر سلوک ما در اثر تکرار و به عادت مبدل میگردد و این عادت جزء حیات ارگانیسم ما گردیده کیفیت سازش ما را با محیط تعیین میکند. عادات میتواند مثبت و یا منفی باشد. عادات منفی بیشتر اعمال غیر ارادی میگردد. پلاتونوف اعمال غیر ارادی را اعمالی میخواند که بدون دخالت اراده و وجدان انجام میشوند. مثل راه رفتن در خواب. وی در مورد اشخاصی که در خواب راه میروند و اشخاصی که اعمال غیر ارادی دیگر را انجام میدهند مینویسد: «در قدیم چنین مینداشتند که این اشخاص تحت تأثیر نور ماه راه میافتند... بعضی از این اشخاص کارهای عجیب و غریبی انجام میدهند که در بیداری و حالت عادی از عهده انجام آن بر نمی آید... از عراز بامها به راحتی میگذرند. از کنار پنجره های مرتفع عبور میکنند. ایلیا میخنیچ-کوف Ilya Ilich Mechnikov تحقیقات مفصلی در حالات و رفتار جوانی که به این عمل مبتلا بوده انجام داده کتابی در این باره نوشته است. طبق تحقیقات و مشاهدات او رفتار و حرکات اینگونه افراد خیلی خشک و اتوماتیک است. آرام و شمرده قدم برمیدارند، بازوهای آنها در طول بدن شان آویخته است، سر شان را راست و مستقیم نگاه میدارند و چشمانشان از حلقه بیرون می آید. خلاصه اینکه مانند شبی به نظر میرسند.

در اشخاص تند رست اعمال غیر ارادی به شکل تکرار کلمات زاید بروز میکند... و بعضیها نیز حرکات غیر ارادی انجام میدهند که در آنها به صورت عادات زلنده و بدی در می آید و به هیچوجه نمیتوانند آنها را ترک کنند. من یکی از استادان را میشناسم که اکثر زبانش را با وضع بدی از دهان بیرون می آورد، باینکه میدانست که این عمل خیلی مضحک و زلنده است، مهلا نمیتوانست آن را ترک کند. وجدان بر عمل غیر

(۱) میخنیچ در انوفا، محمد علی فروغی، جلد دوم، انتشارات کتابفروشی زوار، ۱۳۴۴

صص ۱۸۸ - ۱۹۱. (از کتاب کندیاک تحت عنوان «احساسات» توسط نگارنده مذکور نقل شده است).

ارادی، هیچگونه نظارتی ندارد، صماً هدفی هم برای عمل خود در نظر نگرفته است. اینگونه اعمال از لحاظ ترکیب ساختمانی و ترکیب روانشناسی ساده و مختصر هستند، و از هیجان و موافقت بر خوردار میباشند و اثرات غریزه در آنها به چشم نمیخورد. اعمال غیر ارادی از کمبود و فقدان نظارت اراده بر رفتار ناشی میشود. بدین جهت باید با این نوع اعمال مبارزه نمود و عادات غیر ارادی را ترک کرد. « (۱) پلاتونوف گفتار خود را در مورد عادت و توضیح عادات مثبت و منفی چنین دنبال میکند:

« هنگامی که میخواهید عرض حیابانی را طس کنید، ابتدا به سمت چپ خود نگاه میکنید. وقتی به وسط حیابان میرسید، با اینکه اطمینان دارید از آن سمت وسیله نفاذی نمی آید، مهرباناً هم به آنها میاهنگید. این عمل در واقع یک عادت است. هرگونه عادت خوبی که بر اساس قواعد اخلاقی تشکیل میشود زندهگی را مرفه تر، و کار کردن را آسانتر میسازد. عادت در هرکاری، عشق و علاقه آن کار را در روح و قلب ما پرورش میدهد، و همین جهت ریشه عادات مضر و زیان آور دیر روز به روز مستحکمتر میگردد. و اگر بآنها مبارزه نشود برای بشر خطرناک است. حتی در مورد کارهای خوب هم از اثر ریشه دار شدن و معتاد شدن به آنها شدیداً باید جلوگیری کرد، زیرا باعث کشتن ذوق و قریحه و روح خلاقیت انسان میگردد... به یاد آید که هرگز از عادات خودتان پیروی نکنید. « (۲)

۹- حرکات:

حرکت یک جزو عمل یا عنصر ساده و جداگانه است، مثلاً حرکات دست شامل گرفتن، انتقال دادن، رها کردن و غیره در حرایان عمل میباشند. همینطور است حرکات چشم و سر و پاها. حرکت میتواند ذاتی و کسبی و هم ساده و موافق باشد.

در حرکت دو چیز خیلی مهم است: یکی کنترل و تسلط بر حرکات (مانند کار یک میناتوربست که بازیزه کاری در حرکت و دقت زیاد توأم است) و دیگری، سرعت و شدت عکس العمل در مقابل محرکهای ساده است که به نام عکس العمل روحی یاد میشود. این موضوع اخیر که در اشخاص فرق میکند به عقیده نگارنده عمیقاً با سطح درک شخص از لحاظ روحی و همچنان با اندازه فشار جسمانی او از لحاظ جسمی وابستگی دارد.

(۱) «روانشناسی شوروی» ، پلاتونوف ، ص ۲۶۵.

(۲) پلاتونوف ، همان کتاب.

در مورد ساختمان فعالیتها درونی ساختن و خارجی ساختن اعمال را باید به نظر دور نداشت. بین فعالیت ذهنی و جسمی ارتباط نزدیکی وجود دارد. قبل از فعالیت فیزیکی به فعالیت ذهنی به نام درونی ساختن یاد میشود؛ مثلاً تنظیم کسار و فعالیت تطبیق پلان و تقسیم اوقات یک نوع درونی ساختن اعمال است. پایه صورت واضعتر میتوان چنین مثال زد که اطفال در ابتدا حساب و ایه کمک عمل فیزیکی یعنی انگشتان فرا گرفته همه به کمک ذهن آنها فرامیگیرند که این یک عمل درونی ساختن است. سامملومات و فرآورده های علمی و آموزشی خود را تجزیه و تحلیل نموده در حافظه و مخیلة خویش بنسلاهی آن عملیهی انجام میدهم و تصویری از آن در ذهن پیدا نموده بعد دوباره آنها را در عمل تطبیق میکنیم که این یک عمل بیرونی ساختن میباشد.

۵- در انگیزه فعالیت :

در سطح شعور جمعی و رول حوادث و پدیده های جامعه با وجود درهم پیچیده گئی که در کار آن وجود دارد یک نوع هماهنگی و قاعده و روالی وجود دارد که میشود آینده جامعه را مبتنی بر آن پیشگویی کرد، اما در سطح شعور فردی به اضافه در کار بودن اهل علم آنقدر گرفته گونی وجود دارد که امر پیشگویی سرنوشت فرد را به نسبت مواجه میسازد. در امر اجرای یک فعالیت و پایه معنی محدود تر کلمه اجرای یک عمل، عوامل و انگیزه های گونه گونه اجتماعی و طبیعی دست به دست هم میدهند. این انگیزه ها گاهی از عوامل ارثی، گاهی از غرایز، گاهی از عوامل اجتماعی، گاهی از اجبار و اسارت، گاهی از آزادی و سرمستی، گاهی از خود آگاهی و گاهی از عدم خود آگاهی و غیره ناشی میشوند و اکثر عده زیادی از این عوامل در قبانی با هم دیگر موثر واقع میشوند؛ مثلاً اگر قمار زدن را در نظر بگیریم: یکی ممکن است به خاطر پول قمار زند، دیگری ممکن است به خاطر لذت قمار، دست به قمار زند. سومی ممکن است حس ماجراجویی داشته منتظر مانده تا در جریان قمار اختلافاتی بروز نماید تا او در آن سهیم شود. چهارمی ممکن است جهت کنجکاوی و تحقیق در قمار، بدان مبادرت ورزد. پنجمی ممکن است در اثر ناپسندیدنیهای زنده گی خصوصیتش به قمار پناه آورده باشد و قس علیها. یا مثلاً قتل و راه گس در نظر بگیریم: یکی ممکن است مجبوره ارتکاب قتل شده باشد (اعم از اجبار اقتصادی و پایه عاطفی) اعاده حیثیت خویش) دیگری ممکن است تحت تأثیر سادیسم تحت به عمل قتل زنده گی سومی

ممکن است از غرض قوومندی و غرضی پایان دست به عمل قتل زند. چهارمی ممکن است به خاطر اجرا و اطاعتی برای سزای مجرم جنسی و تصاحب زن مرتکب قتل شود. پنجمی ممکن است از غرض ثروت و قدرت و نفوذ دست به قتل زند. کسی ممکن است به طریقه عمدی و خود - آگاهانه دست به قتل زند و کسی ممکن است به اثر خطا و عدم خود آگاهی و یا از غرضی ممکن به علت سکران و زوال عقل دست به قتل زند و غیره .

لازم به تذکر است که نیروی محرکه انگیزهها در اجرای فعالیتها اکثر احساسات ، علائق و دلچسپها ، خواسته ها و نیاز مندیها و افکار میباشد .

۶ - دو نقش اعمال تخیلی بر فعالیت :

پلا تونوف نقش اعمال تخیلی را در اجرای سالم فعالیتها و پذیرش ^{جذب} در کارها را خیلی عمده میداند. او این اهمیت را با مثالهای ذیل مینمایاند :

۱ در یکی از مسابقات بین المللی خا و لا میپو (Kharlampiyev) کشتیگیر معروف شوروی روز قبل از مسابقه بدون مقدمه بیمار شد و در مسابقه افتاد. این موضوع موجب نگرانی شدید سرپرست و داوران گردید ، اما روز مسابقه دو مقابل مسل پشمان حیرت رده تماشاچیان در مسابقه شرکت کرد و حتی موفق به احضار عنوان قهرمانی هم گردید. میداند چگونه موفق شد؟ در تمام مدتی که درستی بیماری افتاده بود و قدرت حرکت نداشت ، در عالم خیال تمرین میکرد و مشغول مهارت به حرکاتش بود و با وجود ذهن خود تکنیکهای حریف را مورد بررسی قرار میداد و سعی میکرد بدل فتهای او را پیدا کند .

همچنین از هنرآموزان کسرو اتور مسکو به نام اسحق میووسکی (Isaaq Mikhnovsky) چون پتالووی در اختیار داشت تمام تمرینهایی را که استاد میداد در عالم خیال تمرین مینمود و بدین گونه خودش را برای شرکت در سزون چایکوفسکی آماده ساخت .

۲ دیمرسکی (Vlademar Yakovlevich Dimersky) یسکی از شاگردان قدیمی من که خلبان ورزیده‌ای است در دوران آموزشی مدت چندماه به عللی نتوانست به تمرین خلبانی را ادامه دهد اما در عالم خیال دایم این فن را تمرین مینمود. سرانجام هم نتایجی که با او را به مهارت و از سوده‌تها نظیر آن با که معلمان او هم از این سرعت آموزشی شگفت گردیدند و در کاران و تمام اشخاصی که میخواهند استعداد خود را با یکسرید دست بخورند

نگهدارنده با توجه به اینکه مطلب بیشتر توجه نمایند، تا به موقع از آن استفاده کنند... (۱)

۷- در فعالیت انسانی و فعالیت ماشین :

امروزه کار ماشین آنقدر توأم باشکفتی است که حتی گاهی انسان را نسبت به اینکه تحت اراده ماشینها قرار گیرد بهراس میافکند. در ارتباط با این ماشینها علم سیرنیتیک به وجود آمده است. این علم «دانشیست که سیستمهای گوناگون هدایتی و تنظیمی موجود در طبیعت و همچنین سیستمهای اتومات آفریده بشر را تحقیق میکند. مهندسین وظیفه سیرنیتیک عمارت از ایجاد سیستمهای تقلیدی و مودلی از پروسه تفکر میباشد. در این راه پیروریهای بزرگ به دست آمده است. ماشینهای ساخته شده اند که مسائل ریاضی را حل میکنند. حوادث آینده را پیشبینی می نمایند و شطرنج بازی میکنند (۲) پلاتونوف می نویسد :

... مگر ماشینهای الکترونیکی حساب که قادر هستند هزارها مرتبه ترازحزها اعداد و ارقام را محاسبه کنند، چه اشکالی دارند؟ آیا اینکه ممکن است مفروضه هر لحظه دچار لغزش و اشتباه شود. این ماشینها هرگز اشتباه نخواهند کرد.

شکنس (Shanks) ریاضی دان مشهور انگلیسی مدت پانزده سال از عمرش را صرف محاسبه «پی» ۷۵۷۱ اعشار نمود. در حالی که ماشین حساب الکترونیکی فقط در مدت ۲۴ ساعت این محاسبه را بدون غلطی انجام داد. از این گذشته حافظه و نحوه انتخاب ماشین الکترونیکی نیز بر انسان ترجیح دارد، ماشین هرگز موضوعی را زیاد نمورد. یک ماشین ممکن است طوری ساخته شود که در آن واحد قادر به انجام کارهای مشکل و پیچیده گردد در حالی که این کار با این ترتیب هرگز از انسان ساخته نیست و نمیتواند در همین حال چندین کار را انجام دهد... مرایای ماشینهای الکترونیکی و سایر دستگاههای فنی قابل انکار نیست، همگی میدانیم یک ماشین اعمالی را که به سرعت و عدل و دقت زیادی برای انجام کار دارد بهتر از انسان انجام میدهد. همچنین قادر است قاضیترین و مشکلترین مسائل را حل کند و در عین حال چندین کار را انجام دهد....

برای بهتر نشان دادن این اختلاف فاگزیر به شرح در موضوع هستیم :

از اصلی اینست که طرز ساخت ماشینهای الکترونیکی شبیه ساختمان مغزی ما میباشد. به

تست (۱) «شناختن خودی» از پلاتونوف، فصل اخیر، ...

(۲) ماتریالسم دیالکتیک، دو کفر بالیو، ترجمه احسان الله افریه.

در این دلیل هم اعمال را رد کرده می‌کند و سرعتر اعلام می‌دهد، و با توجه به اینکه الکترون نیم
 بهار جوان است و از سال ۱۸۴۸ به وجود آمده، معلوم نیست در آینده پایه آن به
 گجانه خواهد کشید و چه اندازه توسعه خواهد یافت. هنوز نمیتوان درباره اثرات کامل
 آن بحث نمود.

از طرف دیگر، بزرگترین ماشین محاسبه الکترونیکی فقط ۱۰۶ لامپ دارد، در حالی
 که لامپهای مغز انسان یا سلولهای عصبی آن به بیش از ۱۰۱۰ میرسد و حساسیت آنالیزورها
 در انسان زیادتر از هر دستگاه حساس دیگریست.

همانطور که هاولوف اظهار داشته: «مغز انسان غریبترین و کم‌حاصلترین دستگاههای
 دنیا است، بزرگترین امتیاز مغز الکترونیکی در کمیت آن میباشد، و هیچ شک نیست که
 امتیازات کیفی نقش عمده تری ایفا مینمایند. (۲)

سه آنچه که در امر اختلاف فعالیت انسان و ماشین برآورده گئی خاص داشته مبین این
 امتیاز کیفی میباشد، به نظر پلاتونوف عبارت از قوه تفکر، احساسات، انهام، خلاقیت
 و روح بشریت که ماشین هرگز آنرا در نخواهد یافت و گذشته از آن مسائلی را
 نمیتوان ساخت و سرانجام اکثر فعالیتهای انسانی را در دست که تنها از انسان ساخته است و پس.

یادداشت تازه‌ی بی‌برداستانهای کودکان

ما نشر داستانهای ویژه کودکان و نوجوانان را از سالهای پارس و پیرا در هرفان آغاز نمودیم تا در بخش ادبیات کودکان و نوجوانان «خلایی» را از میان برداریم و در سایه روش شناختی که از داستان کودکان و نوجوانان داشتیم: مجموعه‌هایی از داستانهای خوب و برگزیده را به گونه‌ی مستقلانه برای کودکان و نوجوانان فراهم گردانیم. اگر چه توفیق مادر این راه اندک بوده است، اگر با آنها ارتلاش خود نکاستیم و کوشیدیم که رمیه نشر این گونه داستانها معیتر و گسترده تر گردد. با چنین آرمائی از آغاز سال ۱۳۶۳ به رغم خود ابتکار دیگری نمودیم، یعنی افزودن برداستانهای دری، زمینه نشر داستانهای پختو و اوزبیک را نیز در این مجله فراهم گردانیدیم تا در پایا سال یا سالهای آینده مجموعه‌هایی از داستانهای ویژه کودکان و نوجوانان را به زبانهای پختو و اوزبیک داشته باشیم و کودکان خوب پختو و اوزبیک را، که مانند کودکان تاجیک تا اکنون را بیات ویژه خود محروم هستند، به داستانهای خوب و مورد نیازشان آشنا گردانیم.

ما از داستانپردازان و گزارشگران پختو و اوزبیک میخواهیم که از یاری و همکاری خویش در این بخش دریغ نورزیده با نوشتن یا ترجمه داستانهای خوب به زبانهای پختو و اوزبیک بر امتنان ما بیفزایند.

معلم رسم

همه چیز از خود داستانی دارد. معلم رسم ما هم داستانی دارد . در صنف پنجم با او آشنا شدم. قد درازی داشت و ما که کوچک بودیم ، چون از پهلوی میگذشتیم ، دراز تر معلوم میشد . موهایش همیشه نا مرتب بود. ریشش را دیر دیر میتراشید. رویش هم دراز بود . پیشانی تراخی داشت. بینیش کمائی بود. و چشمهایش با جلای خاصی میدرخشید - مثل اینکه دایم اشکی در چشمهایش حلقه زده باشد کالاهایش کهنه بود . دهن آستینها و پشت گردن کربتش شاریده بود . هنگام راه رفتن ماوری سرش را به زیر میانداخت که انگار چیزی را در زمین جستجو میکرد .

نخستین روزی که به صنف ما آمد، هیچ سخنی نزد آرام و خاموش چوگیش را دهن ارسی نهاد و نشست . ه قارچهره اش بچه ها را زیر تأثیر در آورد. حتی شوخترین بچه ها آرام شدند. همه مان خیره خیره سرپایش را نگریستیم. او همانطور خاموش و آرام از پشت آیینۀ ارسی آسمان را میگریست - انگار که هیچکس در افاق نبود و تک و تنها نشسته بود. دوهفته تمام همینطور گذشت. هنگامی که به صنف میار آمد، چوگیش را نزدیکه ارسی میگذاشت . آرام و اندیشه گرانه روی آن مینشست. آسمان را تماشا میکرد پاکتاب میخواند . ما هم حیره خیره مینگریستیمش. یک تکه پیراهن ، یک لکه کمرسی و یک تار مویش لحظه های دراز - سرگرم میساختمان.

سرانجام یک روز مثل اینکه تازه متوجه وجود زنده جانان دیگری غیر از خودش در صنف شد. آن روز که به صنف آمد، مانند همیشه به تماشای آسمان پرداخت. ماهم به او خیره شدیم. ناگهان تکان خورد. رویش را سوی ما گشتاند و با شگفتی و حیرت همه را از نظر گذرانید. سپس برخاست و پرسید:

بچه‌ها، چطور هستید؟

سی تا صدای باریک و پراز صنف در فضای صنف لای همگر دویدند:
شکر، خوب هستیم.

شاید این صداها بر معلم تأثیر کرد و ما برای نخستین بار لبخندش را دیدیم. آن وقت من ار این لبخند چیزی نفهمیدم؛ ولی اکنون که آن را به یاد می‌آورم، حس می‌کنم که این لبخند با استهزاء و ترحم عمیقی آمیخته بود. لبخندش مانند شهابی درخشید و گم شد. بار همان آسمان تیره چهره اش باقی ماند و همان اندوهش. همان چشمهای درخشانده و همان حالت متعکراته اش در این حال پرسید:

رسم را دوست دارید؟

همه جواب دادیم:

- ها، دوست داریم.

بار پرسید:

- چرا دوست دارید؟

چند نفر جواب دادند:

- چون خوشمان می‌آید.

سرش را تکان داد و گفت:

- خوش‌تان می‌آید، ها؟

ما هم سرهای مان را تکان دادیم و گفتیم:

- ها، خوش‌مان می‌آید.

معلم به بیرون نگرید و نگاهش به در دستها رفت بعد دوباره مارا از نظر گذرانید

و پرسید:

- آیا ممکن است کسی چیزی را که خوش نداشته باشد، دوست بدارد؟

هیچکس به این پرسش پاسخ نداد و او باز هم خاموش ماند. خاموش و متفکر مثل روز های دیگر .

یک روز که به صاف در آمد گفت :

- امروز کار میکنیم .

ورفت سوی تخته. قاشوری را روی تخته سیاه به حرکت در آورد . انگشت های دراز و باریکش با مهارت روی تخته دویدند. پس از لحظه ای کوتاه دیدیم که تصویری نمودار شد : دستی بود پینه بسته. آستین کهنه ای داشت. خیلی کهنه بود. اینطور معلوم میشد که دست از بیننده چیزی میطلبد .

معلم چند قدم پس رفت. کارش را بگریست. سپس سوی ما غیب و پرسید :

- خوب است ؟

گفتیم :

- بسیار خوب است !

معلم با چهره متفکرانه اش گفت :

- میدانید، هر رسم یک نام دارد؟ نام این راه آستین کهنه ؟ بگذارید.

گفتیم :

- بسیار خوب .

معلم گفت :

- حالا دیگر کار کنید .

سرهای بچه ها روی کتابچه های شان خم شد. او رفت به جایش نشست و به نگریستن آسمان پرداخت. خاموش و متفکر بود .

روز دیگر باز هم همان دست را کار کردیم. همان آستین کهنه را. روز دوم و روزهای دیگر باز هم همان دست پینه بسته بود . آستین همانطور کهنه بود. و ما آنرا رسم میکردیم. دست همانطور پینه بسته بود. آستین همانطور کهنه بود و چنین معلوم میشد که دست از بیننده چیزی میطلبد .

یک ماه آن دست و آن آستین را رسم کردیم. بالاخره بچه ها خسته شدند .

معلم باز هم خاموش و آرام بود. مثل یک مجسمه. هیچکس را سر زدن نمیکرد. هیچکس را آفرین نمیگفت. تنها فکر میکرد و خاموش بود. خاموش مانند روز های گذشته.

ساعاتی تفریح میدیدیمش که دور از معلمان دیگر زیورخنی میایستاد و به آلبسه فرو میرفت. بچه ها که از نزدیکش میگذشتند، سلام میدادند؛ ولی او متوجه نمیشد. اینطور به نظرمی آمد که اصلاً در این جهان نیست و علاقه یی به آن ندارد. فکر میکرد. باز هم فکر میکرد. کلاً هایش همانطور کهنه و نامرتب بود. موهایش همانطور آشسته بود، ریشش را همانطور دیر دیر میتراشید. ما هم همانطور پیهم آستین کهنه را رسم میکردیم و کتابچه های مان از همان یک رسم پر شده بود: دستی پینه بسته تا سا عد که آستین کهنه و شاریده یی داشت و چنان معلوم میشد که از بیننده چیزی میطلاند و ما بار هم از کشیدن این رسم خسته شده بودیم.

یک روز یکی از بچه ها گفت:

- معلم صاحب؟

معلم تکانی خورد.

هه، چیزی پرسیدید؟

آه بچه ترسیده ترسیده گفت:

- امروز... امروز یک رسم دیگر بکشید.

معلم برحاست. سوی تخته رفت رسم را نگریست. بار هم نگریست. آنوقت

پرسید:

- این را چرا؟... این... بد است؟

بچه ها گفتند:

- نه، بسیار خوب است.

معلم باز هم پرسید:

- پس چرا میگویید که رسم دیگری بکشم؟

بچه ها جواب دادند:

- بسیار کشیدیمش... دیگر بس است.

چهره معلم آنمونه ناگهانی شد با آواز شکسته یی گفت:

- آستین کهنه بد تان می آید، ها؟

کسی جوابی نداد. معلم همانطور آند و هتاک و متفکر بود. بعد بدون آنکه به ما توجهی داشته باشد، آرام آرام گفت:

خیر است... خیر است... هیچکس آستین کهنه را خوش ندارد.

لختی آسمان را انگریست. پسمد سوی تخته رفت. باز هم افکشتهای باریک و درازش روی تخته به حرکت درآمد و ماتصویر عجیبی را دیدیم: تصویری یک اسکلت بود. استخوان بندی انسانی بود. بدون گوشت و پوست که در میان ازگشتهایش، در میان انگشتهای استخوانیش، دسته گلی را گرفته بود و اینطور معلوم میشد که میخواست به بیننده تقدیمش کند. دندانهایش طوری باز بود مثل اینکه میخندید.

معلم باز هم چند گام از تخته دور شد. لختی تصویر را انگریست. سپس رویش را به ما کرد و پرسید:

خوب است؟

همه جواب دادیم:

بسیار خوب است.

معلم گفت:

- نام این تصویر را «مرگ» بگذاریم.

کسی از میان بچه‌ها پرسید:

- آن دسته گل را چرا گرفته؟

معلم به دسته گل که برگهای ریزه ریزه داشت، خیره شد و زمزمه کرد:

این گل، رنده گلی است.

چیزی نفهمیدیم. کنجکا و شدیم:

- رنده گلی در دست مرگ است؟

معلم به تصویر خیره شد و شمرده شمرده گفت:

- بلی رنده گلی... رنده گلی در دست مرگ است. اصلاً از خود مرگ است. آن را از ما

پس میگیرد.

دیگر چیزی نگفت. باز هم نزد یک اوسی رفت و به تماشای آسمان صاف پرداخت.

مارسم را آواز کردیم.

شب آن روز حواب ترستاکی دیدیم: کوچۀ پیچ در پیچ و تنگی بود. در دوسوی دیوارهای بلند افراشته بود. معلم رسم مان در میان کوچه ایستاده بود و دسته گلی در دست داشت که گابره‌های ریزه ریزه داشت. آسمان را می‌نگریست. ناگهان همان تصویری روی

تخت صنف ما، همان اسکلیت، ازخم کوچه نمایان شد و به سوی معلم رفت.
 همانطور استخوانی بود و هیچ گوشت و پوست نداشت. همانطور دندانهایش ازهم باز شده بود. انگار میخندید؛ اما دیگر اسکلیت دسته گلی در دست نداشت. سوی معلم مسا رفت و با آواز خشکی خندید. معلم که او را دید، سخت ترسید. اسکلیت باز هم به او نزدیکتر شد و گفت:

- بده... زنده گی راه من بده؟

دانه های هرق در پیشانی معلم می درخشید. نگاهی به دسته گل انداخت و به سینه فشرده اش
 آمد، پس پس رفت. اسکلیت هم به سویش نزدیکتر شد و گفت:

- گل را بده... زنده گیت راه ده. من خودم آن راه تو داده ام.

و ار لای دندانهایش قهقهه خشکی بیرون آمد. معلم همچنان گل را به سینه میفشرد.
 پس پس میرفت و به علامه نمایی سر میجنبانید؛ ولی سحنی نمیزد. اسکلیت همانطور به او نزدیکتر میشد و با آواز حسنی می گفت:

- بده... گل را بده؟

ناگهان معلم به دویدن پرداخت. اسکلیت هم اردنبالش دوید. معلم کوچه پیچ در پیچ
 را میپیمود. اسکلایت هم از دنبالش میدوید و فریاد میزد:
 - میگیرم... حتماً میگیرم... مال خودم است؟

آوارهای استخوانی اسکلایت در لای صدا های عجیب و ترسناک دیگر در کوچه
 پیچ در پیچ طنین افکنده بود. معلم نفس سوخته بود. دیگر نیرویی برایش نمانده بود.
 مگر بار هم میدوید. ناگهان کوچه به بن بست رسید. راه گریزی نبود. معلم بیچاره خود را
 را به دیوار میفشرد. آواز گامهای اسکلایت نزدیکتر میشد. وقتی خوب نزدیک رسید،
 دستش را به سوی دسته گل برد و گفت:

- گرفتم... آخر گرفتم.

و قهقهه خشکش در کوچه تنگ و هولناک پیچید.

پس از آن شب معلم رسم مان در نظرم عوض شد. مقام خاصی در دلم پیدا کرد.

هر وقت که میدش، سخت اندوهگین میشدم. در تنهایی به او میاندیشیدم. تصورش
 هم برایم رقت انگیز بود. کالاهای کهنه اش، سوهای ماشین ویرانه اش، چشمهای جلا دارش
 و پوتنهای کهنه اش که از سوراخهای آنها پاهای بیجراش دیده میشدند، همه چیزش رقت

انگیز بود، اما روزها میگذشت و ما باز هم همان اسکلت را کار میکردیم و باز هم کنار اوسی
مینشست و به آسمان خیره میشد یا کتاب میخواند.

چک روز باز هم همان اسکلت را کار میکردیم. من آنسرور را اسکلت ساده کشیدن
نبسته شده بودم. دلم شد که صحنه آخری خوابی را که دیده بودم، رسم کنم. مردی را کشیدم
که در کسج دیواری خزیده ارترس و وحشت دهنش بار مانده بود. اسکلت در برابرش
ایستاده بود و درخواست دسته گلی را که آن مرد به سینه میفشرد، ارش بگیرد. گرچه تصویر
بد قواره و بی تناسب بود. اما ارش خوش آمد روی میز گذاشتمش و به نگریستن پرداختم
به فکر خواب آن شمم بودم و دوقزده رسم را تماشا میکردم.

ناگهان سایه‌یی را روی میر حس کردم - سایه معلم بود - معلم حم شده بود و با دقت
رسم را مینگریست. چهره اش حالت خاصی داشت. در این حال پرسید:

- این را چرا کشیده ای؟

ترسیدم. بریده بریده خواب دادم.

- اینطور... اینطور دلم شد. دیگر نمیکشم.

معلم در لای سحرم دوید:

- نی، نی... بسیار خوب است. چه طور به وکرت آمد، چه طور؟

اندکی دل گرهتم:

- این را به خواب دیدم.

معلم با هیجان و اشتیاق پرسید:

- چه طور دیدی، چه طور؟ همه را بگو.

چشمه‌هایش بیشتر از هروقت دیگر میدرخشید. رگهای شقیقه‌هایش پمپیده بود. آب

دهنم را رو بردم و خوابم را برایش بریده بریده قصه کردم.

معلم با همان هیجان و اشتیاق پرسید:

- آن مرد کی بود؟

خودم را گم کردم:

- کدام مرد؟ ها... همیشناسمش. یک بیگانه بود...

معلم هیجان زده اصرار کرد:

بیئن... بیئن آن مرد من نبودم، من؟

بی اختیار از دهنم برآمد:

- ها... شما بودید.

آهی کشید و آرام شد. بچه‌ها چارچشمی ما را مینگریستند. حیرت زده شده بودند.

در ایستاد معلم آهسته آهسته طوری که تنها من بشنوم، زمزمه کرد:

- سیمه‌یی که چرا مر خواب دیدی؟ نمیفهمی، ها؟ خوب، مرا خواب دیدی؛ زیرامن

فکر میکنم که مرگ زنده گی را به زور از ما میگیرد ؛ اما دیگران در این باره نمیافهینند.
 سرگرم هستند. سرگرم بازیچه هاستند.
 پس از لختی سکوت که طی آن لبخند تحقیر آمیزی بر لبهایش دیده میشد ، ناگهان
 دهنش را نزدیک گوشم آورد و پرسید :
 وقتی اسکولت میخواست دسته گل را از ما بگیرد ، بسیار ترسیده بودم ؟
 دو دل ماندم. معلم با اصرار گفت :
 بنگر ، بنگر ترسیده بودم ؟
 سرم را پایین انداختم و گفتم :
 - آه ، ترسیده بودید سخت ترسیده بودید ؟
 معلم لبخندی زد و گفت :
 - پس من هم از مرگ میترسم من هم این قسم مرگ را دوست ندارم.
 حالت تشنجی بهشی دست داد و خاموش شد .

. . .

دو هفته دیگر معلم مان را ندیدیم. به دیدنش عادت کرده بودیم. عادت کرده بودیم
 که باید آن حالت غیر عادی را ، آن چشموهای حلا دار و آن موهای نامنظم و پریشان
 را ببینیم. فکر میکردیم که بیمار است .
 روزی در بازار پسر کوچکی را دیدم که قابلوئی را می فروخت. به تابلو کسه
 نگریستم لرزیدم : همان اسکولت بود ؛ همان اسکولت روی تخته صاف ما . در برابر
 اسکولت مردی ایستاده بود که با لبخندی ملو از تحقیر و استهزاء دسته گلی را به اسکولت
 میداد .

به نظرم آمد که مرد شبیه معلم رسم مان است. از پسرک پرسیدم :
 - این را کی کشیده ؟
 جواب داد :
 - پدرم .
 با خوشحالی گفتم :
 - او معلم ماست ... حالا کجا رفته ؟
 بخش گلوی پسرک را گرفت. چشمهایش پر آب شد و در این حال گفت :
 - پدرم مرده ... خود من را کشت ...

غوټ، کتاب اوسپان

زموږ نوی ښوونکی، نری او حګه وده درلوده او هماغسې چې د ټولګي په مخ کې ولاړه وو زه او غوټ یې د ټولګي په آخرای چوکۍ کې لیدلای شوای. غوټ زموږ د ټولګي دوه کلن ټاکامه وو او سړکالۍ یې هم درس او کتاب ته چندانۍ دده نه لګیده. ټولو هلاکانو په دې په توګه سره «پروښور» باله.

هغه د ټولګي له نورو هلاکانو څخه غټ او زورور وو مګر کله به چې ښوونکي ټولګي ته راځي، دې په دومره عاجر شو چې د خبرو جرئت به یې هم له لاسه ورکړ. او که به کومه پوښتنه له دده څخه کیدله، سر به یې کښته و اچاوه او له شرمه به ویلیده.

زموږ نوی ښوونکی د پښتني په ورځ ټولګي ته راځي وو. هغه ورځ یې زموږ له درسونو څخه یو څه پوښتنې وکړې. د جمعې په ورځ موږ ټول دده په غوښتنه ټولګي جاړو او پاکه، کر او بده ورځ هماغسې یې چې ویلي وو، ټولګي ته له نوتو سره سم یې زموږ د سر، حج او نوکانو په لیدلو پیل وکړ. غوټ چې ځان یو بیکاره اولت هاک ګانده او اکری کپاوه چې دهیڅ کار ندی، خپل ځان یې نه وو مینځلی او نوکان یې هم زموږ اخستې نوښته ورځ یې هم د ښوونکي او همصنفیانو په مخ کې سرکښته و اچاوه او ټنډی یې د شرم په ځلولو ښو.

ښوونکي د غوټ ددې وضعې په لیدو سره د پرخواشۍ شو او هماغسې چې ورته خبر شوی وو په مهرباني سره یې ترینه پوښتنه وکړه: «شاپاس، نوم دې څه دی؟» غوټ یې له دې چې سر پورته کړی یو اوږی له خپل مخاښوره په زړه کې پیل: «زما نوم پروښور» خو بیایې ویل نه باید ووايم، غوټ د سګر بیا هم پېښانه شو او دېسرت پاته

دوياکي څرېب اوچي زموږ د ټولگي اول شمېر ښوونکي ته مخ کړ او په خندا شته يې وويل :
 «گراڼه ښوونکي» نوم يې غوټ دی مگر امکان يې دلته په خامار «پروفيټور» نولي . ه
 غوټ کرار ولاړو . ښوونکي د ټولگي مخي ته راتا وشو او د کر کي غږه يې دمکتب
 باغچي ته نظر وچاوه . محيوداکا نواه خپلو ښوونکو سره په باغچه نيالگي ايښودل ، داسي
 ښکارېده چي ښوونکي ته دکلام خبره په يا دشوي وي ، مخ يې غوټ ته ورواړ وړه او او په
 اشاره يې پوه کړ چي گڼيښي . بيايو ، موږ ټول دمکتب باغچي ته بوتلو چي دنيا لگيو په ايښودلو
 کي ورگډ شو ، له غوټ غږه يې وغوښتل چي دسبي يونيالگي په محکمه کي کيږي دي .

غوث لڙشاني خوشحال، شو. خوشيطان يي دڙه په غونډ کي وويل: «اي پروفيسوره، ته ده، کار تر سره کولای نشي، چېل حد وپيژنه. ته يوازته هکک يي. بايد تل شرميدلای او پر اوسي. غوث پوه نشوچي داچيري عوکه دده ورته و راچوي خودموره پوه شواوډکريي وکړچي رښتيادي. نيا لگي يي پر مخکه کيږد. سريي کښه و اچاوه، و شرميداو ښوونکي ته يي وويل: «ته يي شم کولای، مگر ښوونکي بيا هم تريه و ښوونکي چي نيا لگي پر مخکه کيږي. غوث نيا لگي و اخيست، وړاندي شواو په هغه لځي کي يي کښه کړ کوم چي ښوونکي په بيلچي سره ژور کړي وړ. ښوونکي غوث ته آرين وويلي اونيالگي يي سم ونيواو غوث ته يي وويل چي په بيلچي سره دنيا لگي پر شاوخواخاوري و اړوي. غوث بيلچه راواخستنه او په سستي سره يي لږته، خاوري دنيا لگي په شاوخوا و اړولي خو ښوونکي ورته وويل: «کار کول دومره هم چي ته وکړکوي آسانه کار ندي.

پس اے غوثیو! تمہی کیا لگی دوسرے پہ خپل نای کی تہنگ و درید چن بیچ زور و دم
دہم! شہزادی کو لای اچھے اے بچاویہ ہی بچاویہ کری۔

خوب و دنیا را یکی به خود او اکتی می یابد. به لا س دستور انسانان و به غیر، دوستم، به غیر، چنانچه مؤلف
فوی بیرون یکی دهته به دهته کیسی کری وی؟ ولا روو، دا لغونی غل و و چي ده دتولگی
ایکایزه به سر لوری سر او بریا لیتوب سره کنل.

ڇوڙ ٺڪي ٻه خوشحالي سره له ٺوٺ ڪڏهن ڊوٻنٽل: «آيا ڪولا ي شي دانبالگي وروزي
اوڊاسي وهه ٿرينه جوڙه ڪري چي مڪتب ته ٻه خروارونو ميني وڌڪري؟»

خوښت په شپږ زړه کې وويل : « هو ، کولای شم . » مگر ژر پټيماڼه شو او پټه خوله ودرېده ، خو ښکې خوښت ته لارښوونه وکړه چې يو وار ووايي ، « هو ، کولای شم » نور نو کارونه پخپله جوړېږي خوښت دښوونکي حېره ومنله او وويل : « هو کولای شم » نو دوی ليدله چې لاسونو او زړه ته يې زور ورکوي .

جنونگی لاپسی خوشحال شو او مور ته یی په خطاب کی وویل : « که سری شیطان
په خبر و تروری اوله کار غځه لاس واخلي ، په امری سرکی لت بیا ورو ورو غاړه
اوچه پای کی خوار اویي وړه کیږی او حمداسی مری . او که شیطان په خبر و تهر و نه وزی ،
زیر وپاسی ، ورځ په ورځ قوتس او هوښیاریزی او سریتوب زده کوی .

د توبلگي د شاگردانو څخه يوه تن پوښتنه وکړه. «گرانه بنوونکيه، شيطان چيری دی؟»
 هرونکی په جواب کې ورته وويل: «شيطان سړی ته ځان نه پکاره کوي. هغه دسری د زړه
 په کيچ کې ځای نيسي. کله چې وگوري سړی کار نه کوي او هماغسې پيکاره ناست وي
 نو دېر خوشحاله کېږي. را پاشيزی نو سړی په خوب وږي او که وگوري چې شوک
 په کار بوخت دی نور احمی سړی تير ياسی او زړه يی د شو کارو نو څخه، د يو کار وړنو
 ته وراړوي.

ښوونکي بيا حج غوث ته ور واراوه او وويل: «څه دى وختونه هـلـکـان له مخانه سره وایي، هرڅه موچي زده دى همـهـمـوزده دى او هرڅه څه چي وخته دى زده ، له دى وروسته دى هم نه شوزده کولای. خو دا خبره بيخي سمه ده، سړى ته شایى چي لټى او پيکارى ته سر تپت نکړي. اوس ته لمان واز مویه کله چي نن کور ته ځي، لسړى دى خپل لمان پاکه و مينځه ، بيا دى نوکان واخله هڅه وخت په ووينى چي دا کار کولای شي . ته اوس ددويم ټولگي زده کوونکى يى ، مگر يواځي دوولس دالفيان توري پيژني. له کتاب او مکتب څخه دى څه نه راځي. دهـمـصـنـفـيانو نظـر ته ډير ځوار او ناتوانه ورځي. ته کولای شى په لمان کې ښه بدلون راولي. اوس داهم واز مویه. سبا پس له دى چي دى پدې پاکه او صفاکې ،

دالفا دوه نور توري هم چي ټن به يي درزده کړم، غورخواره وليکه او په ياد يي وسپلره.
کله چي بيا ټولگي ته راشي دان په شان به نه وي، بلکي داسي زده کوونکي به يي چي په
يسوه ورځ کسي به د دوه نوي توري زده کړي وي او هغه وخت به درملومه شي
چي پر سري هر هغه به چي راغلي له خپله لاسه يي راغلي او دابه هم زده کړي چي سري
هڅنگه کولاي شي خپل محان په او به تره کړي.

مگر شرط يي دادي چي ژر نااميده نشي او کار نيمگري پري نږدې يعنې داچي کله سري
نيالگي نږدې نو بايد پاته وي هم وکړي تر څو نمرته ورسيزي. د کتاب د لوستلو کار هم
راز دي. که کتاب وگوري چي ته ليک لوست ته دېرشوق لري يعنې داچي زيار کښ هلاک يي،
پخپله راغلي او ستا دېر په زړه پوري انډيوال گرځي او هغه وخت دده په مرسته، ستا د زړه
سترگي روښي کيږي، شيطانان دي د زړه هڅه تېتي. د ټيږو، لرگيو، غروڼو، سټونونو،
مرغانو د حيوان او نبات د ملا يکو او بيا پيريوژ به دي زده کيږي او ټول به په به توگه لېدلاي
شي. له لويديځ نه په خيټخ ته دسترگو په يوه رپ کي رسيدلاي شي. او د محکمې دمخ د ټولو
هلاکولو له حاله به خبريږي. له محکمې تر آسمانه پوري دا ټول واکمن به د لاس دورغوي په شان
درته ټکاري وي. ټول هغه به هلاکيان چي تاغوندي زيار ايسغوونکي دي او شمير يي له حده
وتلي دي، له تاسره دوستان او ملگري کيږي او بيا به له هغه ټولو رازونو ته خبر شي، چي
که اوس يي زه درته ووايم ژبه مې پري سوځي.

غوټ چي رخصت شو، په لاره کي د خانه سره ويځي: «کتاب راغسي زما سره
انډيوالي کوي، دره سترگي مې روښي کيږي. د مرغانو او حيوانو روژ به مې زده شي. له
محکمې هڅه تر آسمانه پوري به د لاس دورغوي په غير راته ټکاريه او روښانه وي...»
کله چي کوږته ورسيد، لمري يي ولېدل او بدن يي پاک کړ، بيا سيخ ورځي خپل
کتاب ته، غورواړه يي هغه دوه توري چي ښوونکي ورپه گوته کړي وو، د کتاب
له مخي وليکل. بيا يي کتاب، بند کړ چي له ياده يي وليکي، مگر هرڅو يي چي زيار ويوست
ويي نشوای کولاي. په دې وخت کي شيطان راغي او د زړه په غوږ کي وويل: «پروښور»،
آور کال يي ستا مشر ورور، دلتي په خاطر له کتبه خارج کړ او تاته هم ټول مکتب ستادتلي
په خاطر په توگه سره «پروښور» وايي. ولي خوشي زيار باسي؟ کتاب پرې زده او هڅه
دېلادي، هلاکونکي به په ښوونکي او ورځني يي. ته هم يو هلته ته او ډېره ورگزار کړه.
نږدې د وچي غوټ قلم او کتاب پر محکمې پرېږدي او لا رښي دېلادي مگر ژر وچوږه

چې داسې ځان دې او غواړي دهغه زړه په ښوکارنو څخه تور او په دې ویسی اخته کړي.
لا رسول ولاړی وویل. کتاب یی پرانیست، دومره یی دهغه له منی ولیکل چې کاغذ ونه ډک
شول اولاس یی ښه پروگرهید. ارایی چې کتاب بند کړ نویی ولیده چې درس ویسی ښه
پوخ شوی او په حافظه کی یی پاتی دی. سترگی یی پټی کړی، دواړه توری یی، دوه،
دری واره ولیکل. ډیر خوشحاله شو او نهال ته یی ورغی چې هره شپه یی ذره
سترگی روښی کړی او دپوونکی دا خبری ورپه یاد شوی دهغه چې ښه سری راځي له
خپله لاسه یی ورغی « زړه یی لاپسی قوتمن شو. کتاب یی په یوه مناسب ځای کی کیښود
او دخپلی مرخواته ورغی ترڅو داوبوپه را وړلوی ورسره مرسته وکړي .

سپاوښت ټولگی په مخ کی ولاړ وو، په ژوند وکی یی موسکالیده کیده. ښوونکی دهغه
ته آفرین ویلی او موټر ټولورته لاسوه پرکول. زموږ د صنفیانو دې ښوونکي ټولوب څخه
تعمیم کاوه او ما دښوونکی دهغه خبری چې غوټ ته یی ویلی وی له ځانه ښه ټکرارولی:
«ته کولای شی په ځان کی ښه پداون راولی.»

یوه اونۍ کیدل چې ښوونکی غوټ، زموږ د ټولگی په لایقو رده کوونکو کی شمیره.
دهغه اوس دمکتب سره دخپل مور او پلار په اندازه میله درلوده او دهغه ورځ سهار تر ټولو
ملکانونو څخه دمکتب ته راغی. لمړی پاڅی ته لاړ او دهغه دمسی ونی ته یی او په ورکړی چې
ملکانونه په توکوسره د «پرونیسور» ونه بلله. د ټولگی شاح دپاسه لوی پانه راځتلی وه.
غوټ یی اختاره وغځول او بیا راغی پر خپله چوکی کی، چې همیشی ځای یی وو کښیاست
خپل کتاب یی راپورته کړ. اهری یی دهغه پوښ ته نظر وچاوه بیای ټولی دهغه پانی چې
غیر ی شوی وه او پرون یی سره سر یی کړی وی وکتلی. درخوشحاله شو. ټول کتاب
لوی شوی وو. دښوونکی دا خبره بیا ور په یاد شوه «که سری کار وکړی هر ښار او د
پوهی ځاوند ترینه جوړیږی» اوله ځانه سره یی ویسل: «دا زور او شکیدلی کتاب،
دغی نوی کړ!»

په همدی شپه کی دمکتب رنگ ووهل شو. لمړی ساعت سپورت وو، مگر غوټ چې
رنگ واورید دپرونی لوست په فکر کی شو. کتاب یی پرانیست او ویی لیدل دهغه دوه
توری یی چې دده نوی لوست وو، ډیر ښه زده کړی. نوی پرونی لوست او دهغه نور او د
تفیری شوی لوست یی دوه دری واره ښه ولوستل او ویی لیکل تر بیا یی ولیدل چې په
لوستو اولیکلو کی هېڅ مشکل نلری له ځانه سره یی وویل: «کاشکی می پرون دځلورو

تورو درس اخیستی وای او دیا یو هر هغو تورو ته بیل بیل تپرواچا و ه کوم چی ده تر اوسه پوری نه ولوستی . ویی لیدل چی د هیخ یوه نوم یی له تیرو کلونو څخه زده نه دی ، او ورپه یاد شول چی شرنګه یی هغه وخت دخپل یورو زکی خبرو ته غورځه ایښود . زړه یی په تنګګ شو او پرسترګو یی داوبکو پرده خپره شوه . په دی وخت کی شیطان غوښتل چی د غوث دره په موړکی څه ووايي مګر غوث هغه ته موقع ورنکړ ژر یی خپلی اوښکی پاکي کړی او ویی لیدل چی د سور دسترګو په شان یی دوی سترګی دکتاب له مخی دده خوا ته ګوری .

غوث : په ډیر مینه پوسته وکړه : «ته خوګ یی ؟»

دسترګونه خوا الخواب پورته شو : «سلام علیکم غوث حاده . زه دالفا دتورو څخه و توری ارسا ملګری یم . زمانوم «دوه سترګی لرونکی هی» ده .

غوث په تعجب سره دهغی سلام ته علیکم وویل او ویی پوښتل : «ته ماله کومه وخته اهیسی پیژنی ؟ دوه سترګی لرونکی هی خواب ورکړه . «له دریو کلونو څخه ښکی په لمړی توانگی څخه .»

غوث دپاهم تعجب وکړ او ویل «هیخ می په یاده راځی»

«دوه سترګی لرونکی هی» زړه پر غوث ناددی و سونځیده او خپلی دواړی سترګی یی ه په سترګو کی ښی کړی او ویل : «غوث جا نه ، ته مه خپه کیزه . تاهغه وخت نه غوښتل چی له سره خبری ده وی کړی . ریښتیا درقه وایم تر اوسه پوری می ته پیژندلی مګر ځکه دی نه راندلی مګر ځکه دی ده ملګری کیدم چی تا دشيطان سره انډیوالی کواه او رما دشيطان له بد راځی .

له څه پاتی وچی غوث د «دوه سترګی لرونکی هی» څخه خواشینی شی ، مګر وه سترګی لرونکی هی» ویل : «غوث جا نه ، ته مه خپه کیزه . تاهغه وخت نه غوښتل چی له نه یوسه سړی جوړ کړی او هغه څه چی دی نه ووزده ، زده یی کړی . شیطان ته به ښودی ، ستاګناه هم نه وه» غوث ویل : «زه ارس دخپل ښوونکی خبرو ته غوښتم . رده لټ اویی وزه پاتی نشم زه مخاته بدلون ورکوم او ځان په لاس لا پسې ښه کړم . «دوه سترګی لرونکی هی» ته دغوث خبر وځوند ورکړئ ویی : «له همدی سببه زه سره خبری کوم او ملګری کیږم . موږ ټول یوازی له هغه هلاکاتو سره خبری کوو او نړی کیږو چی هره ورځ یونوی شی زده کړی .

غوټ بياهم په تعجب سره پوځتنه وکړه: «دالفا ټول تورى که وغواړى له پخاسره
شهر کوى او ملگرى کيښي؟»

«دوه سترگى لرونکى هى» وويل: «هو، اوس ټول ستا ملگرى ياستو، او اوس په ده
پخپله له ټولو سره خبرى وکړى.» نو د يادى دهر تورى لاس بيل بيل ونيو او غوټ ته يې
وروپيښ نډل. ټولو ته د دوو سلام وکړ او غوټ هم د ټولو ته دوو سلام ته عليک وويل. بيا ټول
تورى چې ده په دې غوږونو کې پيښ نډلى وو، په خوشحالى سره وراغدى شول او غوټ ته يې
سلام وکړ. غوټ دهموى سلام ومانه. ورپسې «دوه سترگى لرونکى هى» په دېره مېنه سره
غوټ ته داسې بيان وکړ: «تير وختونه تير شول او مور په اري سر کې مخانوي، هغو خلکو ته
وروښودل چې د پير يار که او کار يگر خلک وو او يا د خلکو سره ملگرى شوو. اوس نو
هر وخت چې يوشه يابده خبرى په لاس راشي، وييل ته سره لاسونه ټرکړو او له هغو
څخه کتابونه جوړوو. شه کتابونه، سوه لکانو او ټولو ښو خلکو لپاره. او دا څه کتاب چې
ستاپه لاس کې دى داموستالپاره جوړ کړيدى تر غوستا حور ملگرى وى.

غوټ له مخانه سره وکړ وکړ «رېښياهم اوس مى کتاب د پير راباندې گران دى. مگر دى
زما غرنګه ملگرى وو چې زما سره يې هېچ خبرى نه کولى؟»

ده د همدې پوستى په شاوخوا کې فکر کاوه چې يولاس دده دېلار د لاس په شانې په
دېره آرامى سره دده پر سترگو کيښودل شوه او د لاس حاوره د غوټ څخه پوښتنه وکړه:
«ويلاى شى چې د لاسونه د چا دي؟»

غوټ پوه شو چې څوک، غواړي. دده سره لوبى وکړى دهم کوښښ وکړه يې له دې چې
د لاس خوند وويى هم وپيژني. مگر لايى غه نه وويل چې لاس يې له سترگو څخه
پورته شو، کتاب غوټ ته وځمډل او وويل: «گران، پوهيدم چې زما څخه دى خزانه پيښى.
ستاسره مى ټوکه وکړه.»

غوټ د کتاب په ليد سره دومره خوشحاله شو چې غوښتل يې هواته راوړى. کتاب ته
يې سلام وکړ. کتاب هم غوټ ته راواوه او وويل: «گران، ماسگرېه، کومى خبرى چې
هرونکى تاته ورسولى هغه ما، تا او تاغوسدى نورو خلکو ته پيدام استولى وو چې،
نا اميده نشى. کارونه نيمگرى په پريږدى. په محاورو کې ښه بدلون راواى.»

غوټ چې له خوشحالى څخه په جامو کې نه محاييده، له کتاب څخه يې وغوښتل: «گران،
ملگرېه، ستا دى پر خدای قسم وى که په تور زما څخه، لرى مخى. مرسته راسره وکړه چې

غوټ بياهم په تعجب سره پوښتنه وکړه: «دالغما ټول توري که وغواړي له چا سره
خپرکړي او ملگری کېږي؟»

«دوسترگي لرواځي هي» وويل: «هو، اوس ټول ستا ملگری ياستو. او اوس په ټه
پخپله له ټولو سره خبرې وکړي.» نو بيا يې دهر توري لاس پيل پيل ونيو او غوټ ته يې
وروپړنډ نډل. ټولو د دو سلام وکړ او غوټ هم د ټولو تورو سلام ته عليک وويل. بيا ټول
توري چې ده په دې غوږو راځوکی پېښېدلې وو، په خوشحالي سره وړاندې شول او غوټ ته يې
سلام وکړ. غوټ د هموي سلام ومانه. ورپسې «دوسترگي لرواځي هي» په دېره مينه سره
غوټ ته داسې بيان وکړ: «تير وختونه تير شول او روز په اري سر کې پېښېدلې، هغو خلکو ته
وروښودل چې ډير يار که او کار يېگر خلک ووار يا د خلکو سره ملگری شو. او منلو
هروخت چې يوه ياده خبرې په لاس راشي، يو بل ته سره لاسونه ورکړو او له هغو
څخه کتابونه جوړوو. ښه کتابونه، سوله کانونه او ټولنيزو خلکو لپاره. او هغه کتاب چې
ستا په لاس کې دی د اموستالپاره جوړکړيدی تر غوښتنا خوږ ملگری وي.

غوټ له ځانه سره وکړ وکړ «رستيا هم اوس مې کتاب ډير راښايي گران دی. مگر دی
زما غرنګه ملگری وو چې زما سره يې هيچ خبرې نه کولې؟»

ده د همدې پوښتنې په شاوخوا کې وکړ کاوه چې يولاس دده ډېلار د لاس په شاني په
ډيره آرامي سره دده پرسترگو کېښودل شوه او د لاس ځاودا د غوټ څخه پوښتنه وکړه:
«ويلای شې چې د لاسونه د چا دي؟»

غوټ پوه شو چې څوک غواړي دده سره لوبې وکړي. دده هم کوسن وکړه بې له دې چې
د لاس ځاوند وويني هغه وپېږي. مگر لايې څه نه و وويل چې لاس يې له سترگو څخه
پورته شو، کتاب غوټ ته وځنډل او وويل «گرانه، پوهيدم چې زما څخه دی غرانه پېښې.
ستاسره مې ټوکه وکړه.»

غوټ د کتاب په ليد سره دومره خوشحاله شو چې هوشمنه شو او وويل: «کتاب ته
بې سلام وکړ. کتاب هم غوټ وژار او وويل: «گرانه ماسگرېه، کومې خبرې چې
ښوونکي تازه ورسولي هغه ما، تا او تاغونډې نورو خلکانو ته پيغام استوگلي وو چې،
دا اميده نشي. کارونه نيمگري مه پرېږدي. په ځانونو کې څه بدلون راولي.»

غوټ چې له خوشحالي څخه په جامو کې نه ځاييده. له کتاب څخه يې وغوښتل: «گرانه
ملگریه، ستا د پرځدای قسم وي که په نورو زما څخه لري هي. مرسته راسره وکړه چې

شیطان خواړی مالت اوبیکاره کړی . »

کتاب خوښته په محواب کښی وویل : « زه چی دچارسره ملگری شم بهایی نو دقناعت تر ورځی پوری هم یوازی نه پریږدم . دغه سره مرسته کوم چی غرنګه شیطان له خپله زړه څخه وشړی . »

خوښته د خوشحالی څخه کټ کټ په غمدا شو او غوښتل یی څه ووايي چی کتاب ترینه هوښته وکړه ترڅو هره ورځ ، بدن یی روزنه وکړه او دسپورت په ساعت کښی له خپلو همصنفیانو سره یوځای وی . دعوت یی خوشحاله شو . له ټولګی څخه ، ووت او دښوونکي او همصنفیانو خوا ته یی ورسیدل . ښوونکي چی دعوت ولید پوه شو چی خوښته له خپله ځانه څخه ورځ په ورځ ښه هلک جوړوی او درې سترګی یی روښنی کړی . - هو بهایی هم ترینه هوښته وکړه : « څنګه شو چی سپورت ته راغلی ؟ »

دعوت وویل : « ملگری ، یی راته غوښته وکړه چی سپورت وکړم . »

ښوونکي پوه شو چی کتاب دعوت سره ملگری شویدی . لایق هلکان هم پوه شول چی دعوت ملگری شو ک دی . ټول خوشحال شوله . ښوونکي دعوت ته مېا رکښی ورکړه . او پر هغه یی د مینې لاس تیر کړ . د ټولګی اول نمبر او نورو لایقو هلکانو دعوت ته د ملګرتیا لاس او مبارکي ورکړه . دعوت حوله له خوشحالی څخه نه توانیده .

د مکتب د زنگ په پورته شو . لمړی ساعت سپورت وو . ټولګی د « میری اولیوه » لوبه کوله . لوبه دعوت په ګډون پیل شوه مګر لټ هلکان حیران پاتې وو او دعوت په - پورته پوهیدل .

ښو هلکانو ،

هېا او - چی دا کیسه تاسو ته لیکم د مکتب په باغچه کی د پروفیسور خوښته د مینې ترونی لاندی ناستیم . که تاسو هم په کوم دوی کی زموږ مکتب ته میلمانه شوی ، ددی ونی له رنگینو او خوږو مینو څخه به تاسو هم راخوری . دعوت نوم به تاسو هم اوریدلی وی . ځکه چی دی له ډیری مودی څخه راپدی خوا پروفیسور شویدی . شیطان یی له خپله زړه څخه شړلی ، زړه سترګی یی روښنی شویدی او دریازستونکو هلکانو لپاره کتابونه لیکي .

پای ،

یاروچی: میر محسن
اوزبکستان:
عنجه محله سی دن
۴ نچی سان، ۱۹۸۴
نشرگه نیار لاجی م. همدرد

بوہ فی ساغنیب

بوہه نینگ تهریمچه « قوش اوچمه قناتی ، آدم یورمه ایاغی کویه دیگن » قدیمی
میر را چولده حاضر قنچه آماد قشلاق لر پادا مولدی . شو گوزله قشلاق لردن بیرسده
خواند مردیگن باله یشیدی . او نینگ ایکی تیپه تیشی نوشیب ، گپیر گنده کسولگی لیراق
کورین گنی بیلن اصل اوری جدا یخشى باله ، یارده دایماً ایچ کویلی ده (زیر پیراهنی)
پوره دی ، اگر ایچ کویلینی ییچیب قویسه ، بانی ده آقهریب تورگن ایزی هم ایچ کویلی
دیک کورینه دی حوا نه میر نینگ اکه لری ، آپه لری ویه نه کیچکینه چقه لاق اوکسه سی
بار . او همه لری نی یخشى کوره دی ، اما پوره جانینی همه لریدن هم یخشى راق کوره
دی . سینی کیم توقق ، دیب سوره گن لرده بووم دیب حواب پیردی . اونینگ او چون
دنیا ده شوبوه جانیدن عزیزه ییچ کیمسه یوق . کوپ بیل لرایلگری مرهانه دن میرزاچول
گه کوچیب کیل گن بووه سی فیمنگ بیر تایچه سی بولگن ایکن . اوشه تایچه حاضرگیسی
توریق ، خواند میردن اول یرش یاش کنته ، همیشه محمت قیلر دی حویلی ده گی سیگیر ،
ایچکی ، قیپ - قیزیل تاجینی سیر کیل له تیپ یوره دیگن باباق خورازو قاپلان دیگسن

شیطان غواری مالیت اوبیکاره کری . »

کتاب غوث ته په جواب کی وویل : « زه چی دچاسره ملگری شم پیاپی نور دفعامت تر ورځی پوری هم یوازی ده پریږدم . دهمه سره مرسته کوم چی غرنګه شیطان له خپله زړه څخه وشړی . »

غوث دغوشحالۍ څخه کت کت په خندا شو او غوښتل یی څه ووايي چی کتاب ترینه غوښتنه وکړه ترڅوهره ورځ « بدنی روزنه وکړه او دسپورت په ساعت کی له خپلو همصنفیانو سره یوځای وی . دعوث زړه خوشحاله شو . له ټولګی څخه د ووت اودښوونکی اودمصنفیانو غوښتنه یی ونه منستل . ښوونکی چی عوث ولید پوره شو چی غوث له خپله ځانه څخه ورځ په ورځ سه هلاک خوړوی اودرږه سترګی یی روښنی کینړی . غوښتلی هم توبینه پوښتنه وکړه : « څه ګه شوچی سپورت ته راغلی ؟ »

عوث وویل . « ملگری می راته غوښته وکړه چی سپورت وکړم . »

ښوونکی پوه شوچی کتاب دعوث سره ملگری شویدی . لایق هلاکان هم پوه شول چی دغوث ملگری څو ګډی . ټول خوشحال شوله . ښوونکی غوث ته مبارکي ورکړه . او پرڅه یی دمیښی لاس تیرکړ . د ټولګی اول نمبر او نورولایقو هلاکانو غوث ته دملګرتیا لاس او مبارکي ورکړه . دغوث خوله له خوشحالی څخه نه توایده .

دمکتب درنګه ږع پورته شو . امری ساعت سپورت وو . ټولګی د « میزی اولیوه » لوبه کوله . لوبه دعوث په ګډون پیل شوه . مګر لبت هلاکان حیران پاتی وو اود غوث په ډېرونه پوهیدل .

ښو هلاکانو ،

همدا اوس چی دا کیسه قاسمه لیکم دمکتب په باغچه کی د پروفیسور غوث دمی ترونی لاندی ناستیم . که تاسو هم په کوم دوی کی زموږ مکتب ته میلانه شوی ، ددی ونی له رنګینو او خوږو مېو څخه په تاسو هم وځوری . دعوث نوم په تاسو هم اوریدلی وی . لکه چی دی له دیری مودی څخه راپدی حواپروفیسور شویدی . شیطان یی له خپله زړه څخه شړلی ، درږه سترګی یی روښنی شویدی اود زیاریستو وڅو هلاکانو لپاره کتابونه لیکي .

پایه

يازوچي: مير محسن
اوزبکستان:
عمچه مجله سي دن
۴ نچي بيان، ۱۹۸۴
نشرگه تيار لاوچي م. همدرد

بوہ فی ساغنیب

بوہه نینگ تهریمچه « قوش اوچمه قشانی ، آدم یورسه ایاغی کویه دیگن» قسیمی
میرزا چولده حاصر قمچه آباد قشلاق لر پیدا بولدی . شو گوزهل قشلاق لردن بیریده
خواند میردیگن باله یشیدی. او نینگ ایکی تیپه تیشی توشیب ، گپیز گنده کولگی لیراق
کورین گمی ییلن اصل اوری حدا یحسی باله، یارده دایما ایچ کویلی ده (زیر پیراهنی)
پوره دی ، اگر ایچ کویلینی ییچیپ قویسه ، بدنی ده آقهریب تورگن ایزی هم ایچ کویلی
دیگ کورینه دی. خواند میر نینگ اکه لری ، آپه لری ویته کیچکینه چقه لاق اوکھسی
دار . او همه لری نی یشی کوره دی ، اما بووه حائینی همه لریدن هم یحسی راق کوره
دی. سینی کیم توقق ، دیب سوره گن لرده بووم دیب جواب بیرر دی. اونینگ او چون
دنیا ده شو بووه جائیدن عزیزهچ کیمسه یوق. کوپ ییل لرایلگری فرعانه دن میرزا چول
گه کوچیم کیل گن بووه سی نینگ بیر تایچه سی بولگن ایکن . اوشه تایچه حاصرگسی
توریق ، خواند میردن اون بیش یاش کتته ، همیشه محنت قیلر دی حویلی ده گی سیگیر ،
ایچکی ، قیپ - قیزیل تاجینی سیر کیل له تیپ یوره دیگن باباق خورازو قاپلان دیگسن

پوری یا سوره نه هم خواوند میر شو توریق نی پخشی کوره ردی .

پووه سی نینگک آنچه وقت دن پیری شفاخانه ده یات گنی خواوند میر نینگک کیچ کینه پووه گینگه غصه سالوب ، شوکسل دیکن ترسه قیاق دن کیلیدی ؟ اوئیگه کیلرک؟ دی پردی . پووه سینی ساغینیب ، مضطربه توریق آلدیده ساعت لرچه خیال سوریب او تیرر دی . اگر هم ایش او نینگک قولیده پولگنیده کتته داکتر لر نی چقیریب : پووه سینی کسورسه تیوب ، تیزده توزت تیریوب آلگن پولردی . منه شو مسأله خواوند میر نی جدا کوپ اوپله تر ، آت ایلگریسیده او تیریوب ، اونگه پوره گینی آچ گندی پولردی .

«پووم نینگک آنچه دن پیری شفاخانه ده یات گنینی بیله سن ، خفه هم بولسی سن ، کسور سور له تیوب بیله ننگک نی بی سن ! مین بولسم پووم نی ساغینیب کیچمسی اوغلمی ، ییغلب چیه من . آدم عالم ، اکه لریم پووم نی او یاش میدی ! چه قلاق اوکم دن خفه بولیش کیلرک ایمن ، او حال یاش ! مین جوده کوپ خفه بولیب کیته یاپمن» بوگپ نی ایشیت گن توریق آحور دن باش کوته ریوب ، بدر لحظه بدنی کورس - کورس چینه ییشینی توخته تیوب خوائه - میرگه باقدی : «پووه نی مین هم ساغینیدیم لیکن مین باغلاق من ، علاجیم یوق . پووه هیچ قچن مینی کایی مه گن ، آچ قالدیرمه گن . . . فرخانه دن کیل گینمیزده قای ایدیدم ، آت بولدیدم . پووه نینگک همه ایش لرینی جان فدا قیلوب بچر ردیم

هه ، در حقیقت ، خواوند میر توریق نینگک کورسیل له تیوب بیده پی ییشینی یاق تیرر ساعت لرچه ایلگری سیده چوق قه ییب او تیریوب تماشا قیلر دی . قری آت خواوند میرگه اورگن گن ، یانیگه کیلرگنده اته یین بیده نی چیرایلی ، کورسیل له تیوب تیرر ، باله نینگک حرر سند بولگنیدن پیشقریب قویسر ، قارغیگه قونگن پشه لر نی دمی پیلن هیدب ، قری لوگیمی بیلدیرمی کیشنب هم قویر دی . خواوند میر حویلی ده او یاقدن بویاققه اوت گنیده آرقه سیدن قرب کوزه تر ، آت خائنه تیشی گیدن تیر میلیوب توره دی . حتی قاپلان خواوند میر آرقه سیدن ایرگه شه یات گینگه کوزی ترشگن توریق ، رشکی کیلیدب ، بیر تیپر دی . توریق همه دن کوره هم خواوند میر نینگک آتی حساب لئر دی .

ساغینج اله می خواوند میر یوره گینی سوجه بیر گیچ ، او آرتیق چیدب تورال مادی . اکه سیگه ، آت سی و آت سیگه بیر - ایکی بار پووه سینی جوده ساغین گننی ایتدی . لیکن او لر بوگپ که اعتبار بیریشمه دی لر . بولدن خواوند میر رنجیددی . کون لردن بیر کون ، او اکه لرگه بزد - یرم دستلی سهدگه بیر نیچه افار ، آله ، پیداله گه قطی ده گی مسل دن سالوب قاطه پیلن

بخشی لب بیکیتندی. شونده ن سوئنگ، آت خانه گه کیر یب، توریق نینگ ارقانوی پیچیب
 «... قاپلان له دی، لیکن ایگرنی بیردن آلیب آت اوستیگه قویال مەدی. آخور اوستیگه چیقیب، آت
 «اوستیگه بی ایگرمیندی. حواند میر نینگ تیارگر لیگنی سیزه یات گن توریق قانونی
 . آخور گه یقین لشتیریپ، باله اوستیگه مینیب آلیشی او چون محکم توریب بزرگن ایسدی
 . حواند میر قورقولیده سته لی سید، بیر قولیده جلو، توریق نینگ بوی نینگ شپات لب اوردی :
 «چو جا نور، بووه میزنی کوریب کیله میزا» حواند میر بیان توریق هیچ کیم گه
 سیز دیر می سیکین «آهسته» حویلی گه چیقیب، اوندن کوچه گم چپه پشدی. ساییده یات گن
 ، قاپلان در حال اوردیدن توریب ایرگش گن ایدی، حواند میر اونیگه «...» بوی اوردی :
 «حویلی گه کیر، بیر نینگ آرقه میزدن یورمه!» قاپلان جاییده توختوب «حیران بولوب
 قالدی. حواند میر بیلن توریق کوپ یوریب، کوپ یورسه لرهم مول یوریب، قشلاق
 شفاخانه یگه ایوب کیلیشدی آده سی ماشینه ده، اکه لری دایم کل ده. میر نیچه بار شفاخانه
 گه باریش گیمی ییشیگن ایدی. لیکن شفاخانه قشلاق دن انچه نری کسانال کوپر یگدن
 «اوت گچ، اسفالت یول بیلن ریا» مرکز یگه باریش، ایکی قبتی «باله لردی یاسی» مگه.
 زینی یامیدن اوبیش نی ایشیت گن ایدی شفاخانه ایشیگی آلدیده آت گه ایگر سیز مهنیب
 قولیده سید کوتر گن، کلاته ایشتان، ایچ کویلی ده گی باله گه کوری نوشگن قراول اوار
 گه بقریب قرب قالدی یوریب کیلیب، دالەنی آت اوستیدن آلیب بیر گه قویدی .

اوعلیم سیز گه کیم کیرک؟ دیدی آت گه بی ایگر مهنیب کهلگن باله نی اتسه یین

«سیز» لب .

• - بووم .

• - بوونگیز لی تحمل لری نیمه ۲

• - بووم دینگ تحمل لری یوق .

• - آت لری بار می ؟

• - آت لری عمور راق بووه .

• - ای ، تانیدیم ! میرزا چولده عمور راق آتەنی قانی میدیگان آدم یوق. کهره قالینگ

«...» آتەنی مین اوشلپ قورده من .

پوری با سردن هم خواهد میر شو توریقنی یخشی نوره ردی .

پووه سی فیننگ انچه وقت دن پیری شفاخانه ده یات گنی خوالد میرنینگ کیچ گنینه
پووه گیگه غصه سالیب، شوکسل دیگن لرسه قیاق دن کیلدی ؟ او فیکه کیرک؟ دی پردی. پووه
سینی ساغینیب ، مضطرب توریق آلدیده ساعت لرچه خیال سوریب او تیرر دی . اگر هم
ایش او فیننگ قولیده پولگنیده کتته داکتر لرلی چتیریب ، پووه سینی کسورسه تیپ ،
تیزده توزت تیریب آلگن بولردی . منه شو مسأله خوالد میرنی جدا کوپ اوپله تر ، آت
ایلگرییده او تیریب ، اونگه پوره گینی آچ گندی بولردی .

«پووم فیننگ انچه دن پیری شفاخانه ده یات گنینه پیلهسن ، حقه هم بولمسن ، کسور
له تیپ بیده ننگ نییسن ! مین بولسم پووم نی ساعینیب کیچه سی اوخله می ، ییغلب چپقه من .
آدم عالم ، اکه لریم پووم نی اویش میدی ! چه قلاق اوکم دن خفه بولیش کیرک ایسن ،
او حال یاش ! مین جوده کوپ حقه بولیب کیچه یاپمن» بوگپ نی ایشیت گن توریق
آخوردن باش کوته ریب ، بیر لحظه بدنی کورس - کورس چپه ییشینی توخته تیپ خواهد -
میرگه باقدی : «پووه نی مین هم ساغینیدیم لیکن مین باخلاق من ، علاجیم یوق . پوره هیچ
قچن مینی کای میه گن ، آچ قالدیرمه گن . . . فرغانه دن کیل گنیمیزده تای اییدیم ، آت بولدیم .
پووه فیننگ همه ایش لرینی جان فدا قیلیب یجور دیم

هه ، در حقیقت ، خوالد میر توریق فیننگ کورسیدل له تیپ بیده یی ییشینی یاق تیرر
ساعت لرچه ایلگری سیده چوق قه ییب او تیریب تماشا قیلر دی . قری آت خوالد میرگه
اورگن گن ، یابیگه کیرگنیده اته یین بیده نی چیرایی ، کورسیدل له تیپ پیرر ، هاله فیننگ
حررند بولگنیدن ییشق ریب قویسر ، قار فیکه قوئگن پشه لرنی دمی پیلن هیدب ، قری
لوگینی بیلدیر می کیشنب هم قویر دی . خوالد میر حویلی ده او یاقدن پویاققه اوت گنیده
آرقه سیدن قرب کوزه تر ، آت خاذه تیشی گیدن تیر میلپ توره دی . حتی قاپلان خوالد میر
آرقه سیدن ایرگه شه یات گنیکه کوزی توشگن توریق ، رشکی کیلیب ، پیر تیپردی . توریق
همه دن کوره هم خوالد میر فیننگ آتی حساب لئر دی .

ساغینج اله می خوالد میر پوره گینی سیقه بیرگیچ ، او آرتیق چیدب تورال مه دی .
اکه سیگه ، آت سی و آه سیگه پیر - ایکی بار پووه سینی جوده ساغین گنینه ایقدی . لیکن او لر بوگپ
که اعتبار پیریش مه دی لر . پوندن خوالد میر ولجیدی . کون لردن پیر کون ، او اکه لر یگه سزد -
یرمی دسته لی سبدگه پیر نیچه انار ، آله ، پیاله گه قطی ذه کی حسل دن سالیب قاغذ بیلر

پهښی لب بیکښدی. شونډن سوښک، آت حانه ګه کیر یې، تور یق ښک اړقانی پیچیب
 «سجلاو له دی، لیکن ایګر نی پیر دن آلب آت اوسټیګه قویال: مه دی. آخور اوسټیګه چیتیب، آت
 «اوسټیګه بی ایګر میده. حواډ میر ښک تیارګر لیکنی سیزه یات ګن تور یق قلا یونی
 «آخور ګه یقین لشتیریت، باله اوسټیګه مینیب آلیشی او چون محکم تور یب بیرګن اوسدی
 «خو اډ میر بیر قو لیده دسته لی سید، پیر تولیده جلو، تور یق ښک بوی ښک شپات لب اوردی:
 «چو حاور، پوهه میزدی کور یب کیله میزا» خو اډ میر پیدان تور یق هیچ کیم ګه
 سیزدیر، سټکین «آهسته» حویلی ګه چیتیب، اوندن کوچه ګه، پیچیدل دی. سایه ده یات ګن
 «قلا یون» در حال اوردیدن تور یب، ایرګش ګن ایدی، خو اډ میر او ښک اټن پېچیب، دوق اوردی:
 «سویلی ګه کیر، بیز ښک آرقه میزدن پور مه!» قاپلان جاییده توغټب، حیران پوایب
 قالدی. خو اډ میر پیلن تور یسق کوپ پور یب، کوپ پور سه لرم سول پور یب، قشلاق
 رشفه خاځامه، ښک ایدب کیلیدل آهسه ماشیه ده، اکه لری دایسکل ده. پیر نیچه بار شفا خانه
 - ګه بار یش ګڼی یشینګن ایدی. لیکن شفا خانه مشلاق دن انچه نری کمال کوپریګدن
 راوت ګیچ، اسفالت یول پیل ریډا مرکز ګه داریش، ایکی قبت ای «باله لردنیاسی» مګه.
 زیننی یابیدن او تیش نی ایدیت ګن ایدی شفا خانه ایشیګی آلوده آت ګه ایګر سیر مینیب
 قو لیده سید کوتر ګن، کلاته ایشتان، ایچ کویلی ده ګی باله ګه کوری نوشګن قراول اوار
 ګه بقریب قرب قالدی پور یب کیلیب، باله نی آت اوسټیدن آلب پیر ګه قویدی.

او علیم سیز ګه کیم کیرک؟ ده دی آت ګه بی ایګر مینیب کیلګن باله نی آتسه یون

«سیز» لب .

- پوهه -

- پوهه ګیز لی تحله لری نیمه ؟

- پوهه ښک نه لره لری یوق .

- آت لری بار می ؟

- آت لری عموزاق پوهه .

- ای ، ټانیدیم! میرا چولده عموزاق آت نه نی قانی میدیګان آدم یوق. کپره قاله ښک

له پکړی ګه. آت نه مین او شلې توده من .

شولحطه کسل خانه دروزه سیدن قرب تورکن عمورزا ق شاهه پشه عصاسینی اوشلب ،
حویلی گه چیقیدی . بووه نی تحت دن تورال می یاته دی دیب ایشیت گن ایدی .

بو، بب کیله یات گنیگه کیزی توشکن خواند میر مرسد بویاب کیتدی . تورریق هم
بیردن کیشنب یوباردی . کوزلری چقنب ، دم لری بیلن ییلیدب ، تسایچه دیک سیل پنگلاب
دوره ثمان اینتیلیدی خواند میرهم دسته ای سیدینی پیرگه قویوب ، بووه پغریگه آتیلیدی .
عمورزا ق بووه قراول آلیب کیلیب قویگن کرسی گره اوتیریپ ، خواند میرنی قوچاق لب ،
پیشانه سیدن قیته ، قیته اوپ دی یانیکه یقین کیلیب ، بووه نی هیله له سات گن تورریق نینگ
هم لویج لری ، کور لری تیپه سینی سیلاب ، ایرکه لردی .

« عثمان بای ، بومینینگ نیوه رم خواند میر جدا یخشی باله .

بو قهرمان باله ! شو کیچه توشیمده سوده سوریم یورگن ایکن من . منه سیوینگلی
نیوه رم نی کوردیم . او کوزده گی یاشنی ییلکه سیگ . تشله گس رومالی بیلن اریقیدی . منه ،
بو تورریق ، بو حانور هم حانور لر ایچیده اینگ یخشی سی . او هم مین بیلن بیرگه
مرغانه دن کیلگن ، چول قورور لرد ، ... »

اکه لری هولیقپ ، بی زوات پولیشینی سیزگن حالده اده شیب قالیدن هم هیق نی
آت گ ، بی ایگر مینیب کیلگن نیوه ره نی تیره سیگ ، آلیب ایرکه لر ، پیشانه سینی سهر ،
چال یورده گی برق اورودی .

فرائفوتو شگنده ، بوتون ریاننی ییزام ، حتی پولیس نی هم یاردم گه چقیرگن آتمنی ،
اکه لری ، یوله کورگن بولگن لرد سورش تیریم ، آخری خواند میر آت ده شفاخانه
گه بووه سی پانیکه کیمت گفینی پیقپ ، بوییرگه هولیقیم کیلیشدی او اربووه دن خجالت
هم پولیش دی . خواند میرنی کاپیشگه مطلقاً حد لری سیمه ی .

ا و نی یخشی گپیریب ، تورریق نی هم ایرکه لب ، اوز حویلی لریگو قیتوب آلیب
کیلیدی .

نیوره بولن تورریق نینگک های قدی یاقدیمی ، بیر هفته دن کیین بووه نیلگک اوزی
هم شفاخانه دن چیقپ ، اویگه قیتوب کیلیدی .

نه ستاره نه ماه

نه ستاره سحر بود

نه ماه

بیل چشمه‌ان تو بود

که نه چشمه‌انم بخندید .

نه رمزمه بود ، نه آهنگ .

آوای خون من بود ،

که ریز پایت جان کنند .

نه پرنده بود ،

نه رویا

سایه تو بود که رفت ،

تا درهم شکنند ،

بار دیگر قلبی را !

شولحه کسل خانه در یزه سیدن قرب تورکن عمورزا ق شاهه پشه مصاسینی اولاب «
حویلی که چیقیدی. بووه نی تخت دن تورال می پاته دی دیب ایشیت گن ایدی .

بو، یب کیله یات گنیکه کوزی توشگن خواند میر غرسند بولیب کیتدی. تورویق هم
بیردن کیشنب یوباردی. کوزلری چقنب، دم لری بیلن ییللیوب، تسایچه دیک سیل پنکاب
بووه تمان اینتیلدی. خواند میرهم دسته ای سیدینی بیرگه قویب، بووه بخریگه آتیلدی.
عمورزا ق بووه قراول آلیب کیلیب قویگن کرسی گه او تیریب، خواند میرنی قوچاق لب،
پیشانه سیدن قیته، قیته اوپ دی یازیگه یقین کیایب، بووه نی هیده لای سات گن تورویق نینگ
هم لویج لری، کوز لری تپه سینی سیل، ایرکه لردی .

« عثمان پای، بووینینگ نیوه رم خواند میر جدا یخشی باله .

بو قهرمان باله! شو کیچه توشیمده سوده سوریب یورگر ایکن من . منه سیویگنلی
نیوه رم نی کوردیم- او کوزده گی یاشی ییلکه سیگ، تشله گس رومالی بیلل اریقیدی. منه،
بو تورویق، بو حانور دم حانور لر ایچیده اینگ یخشی سی. او هم مین بیلن بیرگه
مرحانه دن کیلگن، چول قور لردن ... »

اکه اری هولیق، بی زوات دولیشینی سیزگن حالده اده شیب قالیشدن هم هیق نی
آتگ. بی ایگر میب کیلگن نیوه ره نی تیره سیگ، آلیب ایرکه لر، پیشانه سینی سیلر،
چال یوره گی برق اورردی .

نرانفوتو شگمه، بوتون ریانی ییزل، حتی پولیس نی هم یاردم گه چقیرگن آتیشی،
اکه اری، یوده کورگن برلگن لرد، سورش تیریب، آحری خواند میر آت ده شفاخانه
گه، بووه سی یادیگه کوت گفینی پیقب، بوویرگه هولیق ب کیلوشدی. او اربووه دن حجات
هم بولیش دی. خواند میرنی کاییشگه مطلقاً حد لری سیمه ی .

ا و نی یخشی گپیریب، تورویق نی هم ایرکه لب، اوز حویلی لر یگه قیتوب. آلوب
کیلیدی .

نیوره بیلن تورویق نینگ پای قدی یاقدی، بیرحمته دن کیین بووه نینگ اوزی
هم شفاخانه دن چیقوب، او یگه قیتوب کیلیدی .



نه ستاره نه ماه

نه ستاره سحر بود

نه ماه

بل چشم-ان تو بود

که نه چشمام خندید .

نه رمزمه بود ، نه آهنگ .

آوای خون من بود ،

که ریر پایت جان کنند .

نه پرده بود ،

نه رویا

سایه تو بود که رفت .

تا درهم شکد ،

بار دیگر قلبی را !

از متابع پرنسکو (پیام ، ش ۸۰ ، ۱۳۰۰)
نویسنده گان : الکسی آدلوف و پیترا سوارال
تلخیص و گزینش م. ه.



و مقوله در یک منینه

۱ - هنگامی که سخن در شبانگاه اصوات به وجود می آید

یونانیان دوران باستان تصور میکردند که موش صحرایی میخواند، بحواله و به این دلیل با فوشن روی سنگها از آنها تقاضا میکردند که به مزرعه ایشان آهویی برساند، غالب مردم، اساطیرهای خود را در مورد ستایش از قدرت بیان و نیز قدرت صوت، هنوز حفظ کرده اند.

امروز در فولکلور روسیه حکایتهایی وجود دارد که قهرمانانش، نه تنها برای یاد گرفتن علوم و زبان مردمان دیگر، بلکه همچنین برای فهم زبان پرلده گان و جانوران، سخت مشتاق بوده اند.

در یکی از این قصه ها، پدر و مادری پسرشان را میفرستند تا زبانهای مختلف را نزد حکیمی فرا گیرد و بتواند آواز پرند، شوله اسب و بیع بیع گوسفند را بفهمد.

حیوان نیز همانند انسان در جهانی از صوتها زنده گی میکند؛ صدای عناصر طبیعی (وژش باد، غرش آبشار، صدای فروریختن خاک و سنگ)، صدای جسات و جانوران (آواز پرندگان، فریاد موشها، فریاد ببر) و صداهایی که توسط انسان پادستا و رد های او، ایجاد میشوند.

این جهان اصوات، همان جهانی است که انسان در آن زنده گی میکند، و در عین حال کاملاً

با آن فرق دارد؛ زیرا حیوان به یک معنی از نظر روانشناسی، توسط دهن وای
غیر قابل نفوذ یا فوکی صدایی که تنها به پاره‌یی از اصوات امکان عبور میدهد، محصور
است، جانوران این صدا را می‌شنوند و نمی‌شنوند؛ به این معنی که این اصوات تنها،
در صورتی بر ایشان وجود دارند که از نظر روانی، در پیوند با چیزی باشند که حاوی
نقشی حیاتی باشد، چیزی که کار عظیم را انجام دهد.

ماده بلبل بامیل به آواز بلبل نر گوش میدهد؛ زیرا این صدا علامت ارضای جنسی
است؛ اما همین صدا برای گربه خادگی معنای کاملاً متفاوتی دارد؛ زیرا برای او بلبل
وسیله‌یی است برای برآوردن نیازهای غذایی، غرض بهر علامت یک خطر مرگبار است.
سخن انسان برای حیوان، علامتی اضافی و پیچیده تر است و معرف حلقه جدیدی است
در زنجیره رفتارهای انعکاسی (رفلکس). حتی جانورانی مثل سگ، که آفت‌رو با انسان
خوبی میگیرد که به نظر میرسد چیزهایی را به او میگویند میفهمد، تنها از طریق انعکاس
شرطی در مقابل صدای کلمات و اکثراً نشان میدهد و نه هرگز در مقابل معنای آنها. تحقیقات
ف. بوتیندیک هالندی، متخصص شهیر روانشناسی جانوران، و لئونید وروثین از شوروی،
متخصص فیزیولوژی، این امر را ثابت کرده است.

وجه تمایز انسان، حتی انسان پستی، با حیوان، قبل از هر چیز آنست که به طور
انتهائی تسلیم طبیعت نیست؛ بلکه در مقابل آن مقاومت می‌ورزد. او با انسانهای دیگر رابطه
دارد، ده آنها کمک میکند، و به نوبت خود از آنها هد میگیرد.

او از چیزهایی استفاده میکند که دیگران به وجود آورده اند، همراه ایشان، محیط
اطراف را تغییر میدهد، جهان جدیدی پدید می‌آید که جهان انسانها و چیزهایی است که
انسان فراهم کرده است، اعم از ارزشهای مادی و معنوی. فرهنگ بشری بدین ترتیب
زاده میشود.

صدا نیز جزئی از این فرهنگ در حال تکوین است. انسان ابتدایی برای سازماندهی
درست کار جمعی، به آن نیاز داشت. صوت که پیش از آن، نوازی برای جانوران شمرده
میشد، از آن پس شکلی یک فعالیت انسانی را به خود گرفت.

همی کنیم این نخستین صدا های انسانی، یعنی زبان ابتدایی انسان فناندر تال و او در
نظر مجسم کنیم. این انسان به احتمال نزد یک به یقین دارای عضلات صوتی بوده؛ ولی
این عضلات نقش محدودی بر عهده داشت. انحنای تار های صوتی کامل نشده بود. محل

اتصال حلق به دهان تشنگ بود ، سقف دهان از دیواره علفی حلق در انسان بدوی ،
پیش از انسان امروزی فاصله داشت .

همه این عوامل سبب میشد که صداهای زیر ، تانچار و گوش غرغری مثل ناله ،
غرغر ، جیغ و غیره با کلام همراه باشد .

اما این مهمترین عامل در اصوات ابتدایی نبود ، با مطالعه شکل حفرة داخلی جمجمه
انسانهای اولیه ، مردم شناسان ضروری نتیجه گرفته اند که انسان نئاندرتال شاهد رشد
غشای خاکستری بزرگتره های مغز در ناحیه پیشانی و گیجگاهی بوده است .

این تکامل ، تغییر مهمی را به دنبال داشت ، پیش از آن ، انسان به طور انفعالی روی
امواج اوقیانوس اصوات شناور بود . البته میتواند تیغه های مجزایی از این امواج
را تشخیص دهد . و آنها را به عنوان علایمی که در زنده گی او ، ارزش دارند ، درک کند .
اما موج صوتی ، نظیر موج دریا ، در پایان حرکت خود به صورت قطرات ریز
پراکنده میشود .

هنگامی که صوت معنایی اجتماعی پیدا کرد ، یک معیار عینی که امکان میداد صداهای
اجتماعی را از یکدیگر تمییز داد ، پیدا شد . به این معنی که صوت ، از دریافت این یا آن
فرد به طور نسبی مستقل شد و به صورت محتوایی عینی و مشترک در میان همگان در -
آمد . تنها در این هنگام بود که انسان توانست صوت را متوقف سازد تا آن را با
صدا های دیگر مقایسه کند ، تنها در این هنگام بود که او توانست دو صوت معنی دار را
به هم پیوندد و لذا قدرت گویایی ، توانایی فهم سخن دیگران ، چیزی جز این نیست .

قبلاً انسان ابتدایی نمیتوانست فعالیتهای خود را چون زنجیری از عملیات و پیوسته
متوالی درک کند ، ولی بعداً این توانایی را کسب کرد ، قبلاً انسان میبایست فعالیت خود را به
کمک یک صوت تنها و ناپیوسته بیان کند ؛ ولی اینک برای او مانعی نداشت که چند صوت را
در یک حمل صوتی واحد ، یا ارتباط منطقی به هم پیوندد .

همه این عوامل ، انقلاب تازه ای در روابط انسان با جهان ، و در درک او از جهان پدید
آورد ؛ زیرا صوت دیگر به طور ذهنی ، به فعالیت او وابسته نبود ، بلکه جهان و موضوع
فعالیتش پیوند داشت ، صوت به یک علامت تبدیل شده بود .

واژه دیگرانها چیزی را که برای استفاده از شئی اهمیت داشت بیان نمیکرد ، بلکه

نمایند. بود از هر شئی مشخصی، در زوایای اشپای مقام، و نقشهای گوناگون این شئی در زنده گی جامعه و در زنده گی فرد.

به هر گت این مفهوم جدید از صوت، مثال مجرد شئی، کم کم موجودیتی مستقل یافت و از وضع مشخصی که در ارتباط با کاربرد این شئی بود، جدا شد. مفهوم قدم به هر صد وجود گذاشت. اما مهمترین از آن، مثالهایی به ظهور پیوست که در رابطه با هیچ شئی معینی نبود. «فادی» و «غم» و «زمان» و «مکان»، «زنده گی» و «مرگ» و... همه واژه هایی هستند که در جهان اشپاء وجود دارند؛ اما در جهان واژه ها و جهان مفاهیم اضافه میشوند، از آن پس به کمک صوت و کلام، انسان میتواند مفاهیم را به بالا ترین درجه از تجربه برساند. تعداد واژه ها به تدریج افزایش مییافت؛ ولی توانایی انسان در ادای صوتهای گوناگون با همه ضرورتی که داشت هنوز محدود بود؛ زیرا واژه ها دیگر نمیتوانستند از وضع پیوسته و عمل مشخص، جدا شوند. میبایست آنها را شناخت، انتخاب کرد. این امر چگونه انجام شد؟

میتوان صوت را بر حسب ارتفاع لحن اصلی آن تغییر داد؛ اما امکانات در این زمینه نیز محدود است، بدین معنی که دستگاه صوتی یک انسان، حتی اگر خالیا بین باشد، میتواند صوتهای بین دواکتا و تولید کند. علاوه بر آن، همانطور که میدانیم، دستگاه صوتی انسان ابتدایی قادر به تولید الحان قاف موسیقی نبود.

ساده تر آنست که صوت را بر حسب ارتفاع و شمار موجها، یعنی بر حسب آهنگ صدا تغییر داد، به بیان دیگر، به عنوان معیار تشخیص کیفیتی برگزیده که صوتهای هم ارتفاع و هم مدت را از یکدیگر متمایز میکند.

این مقوله را «فورمان» یک صوت مشخص مینامند که به لحن پایه ای که دارای یک صوت معین به کار میرود، بستگی ندارد. صدا هایی که با حروف هم صدا همراهند نیز درون نواحی معینی از طیف صوتی پخش میشوند.

طبیعت برای ایجاد کلام از انسان، درست از همین وسیله استفاده کرده است. هر یک از هزاران زبانی که در جهان وجود دارد، دارای نظامی از اصوات زبانی است. هر یک از این نظامها دست کم دو خاصیت دارد: یکی آنکه تمامی صوتهای آن از نظر جا و نحو، اتصال به حدکالی از یکدیگر متمایزند. و دیگر آنکه، در همین حال، این صداها فقط در تفاوتهای اتصالی که نورمان ها را به حدکالی از یکدیگر متمایز میکنند به کار میروند.

این تفاوتها در هر زبان مشخص و تقریباً یکسانند. در زبان روسی، تمایز به نقطه اتصال (باله، یادندان، حروف بهصهایی که بهعقب زبان ادامیشوند)، تقابل اصوات صدا دار گنگ و اصوات غشک - نرم و شرکت باصم شرکت صره بینی در درآوردن صدا مربوط میشود.

در زبان آلمانی، هر چند تقابل اصوات نرم و غشک وجود ندارد، ولی اصوات طولانی و کوتاه در مقابل یکدیگر قرار میگیرند. در زبان هندی تقابل، اصواتی که همراه باهازم ادامیشوند و اصواتی که بدین ترتیب ادا نمیشوند، مهم است؛ اما در زبان فلوری (زبان محاوره در پاپوآزی و گینه نو)، تفاوت مهم بین اصوات گنگ و صدا دار، طولانی و کوتاه، توأم و غیر توأم باهازم، با اصوات سخت و نرم وجود ندارد.

در زبان فلوری، تفاوت عمده بین بودن یا نبودن صدایی است که به عنوان مکمل درآغاز حروف بیصدا، از بینی یا از حلق ادا میشود. علاوه، در این زبان، حروف بیصدا بسیار طولانیاند.

اگر انسانی در حال پرورش، میتواند سازماندهی کلمات - اصوات را به صورت ردیفهای پیاپی یاد بگیرد، چرا همین اصل را در سازماندهی اصوات، درون کلمه به کار نمیرد؟

به آسانی میتوان فهمید که این امر امکانها بسیار سریعتری از هر جهت برای متمایز کردن کلمات و به ویژه برای ساختن آزادانه کلمات تازه و برای توفیق در پاسخگویی به تنوع روز افزون اشیاء و مفاهیم جهان اودر اختیارش میگذارد.

اما بشر از همان آغاز کار نمیتوانست صداهارا به سهولت انتقال دهد و آزادانه هر دو طرف از اصوات را که بخواهد، به وجود آورد. در واقع این امر حتی امروزه نیز که برای او سازماندهی اصوات به صورت واحدهای ابتدایی تلفظ، یعنی سیلابها، ضرورت دارد، کاری ناممکن است.

بدین دلیل در بسیاری از زبانها، زبان پلانی، جاپانی و بسیاری دیگر، تناوب منظم حروف بیصدا و صدا دار اجباری است.

بدین دلیل در بسیاری از زبانها، که سیلاب میتواند توسط یک حرف بیصدا همین شود، مجموعه این حروف همواره کمتر از حروف بیصدای اولیه است، و نیز به همین دلیل حروف صدا دار «ملا» از زبانهای آسیای جنوب شرقی (چینی، ویتنامی، برهمی)

کنار گذاشته شده اند از این دو ترکیب حروف پیددا در یک سیلاب، همواره تابع یک زدیف ۱ اتصالهای معین است. در زبان روسی یک واژه تک سیلابی جود دارد: «ودروگ» (ناگهان). اما قواوه اتصال حروف، واژه‌یسی (و معمولاً سیلابی) مثل «ودروگ» یا «ودروگ» را ناممکن میسازد.

بعد، در کنار جهان واژه‌ها، جهان تازه دیگری پدید آمد: جهان احساسهای اجتماعی شده، که به شکلهایی که توسط انسان و درست برای نیل به همین هدف، درآمده، بیان میشود. نقاشی و مجسمه سازی ابتدایی بدین ترتیب تکوین یافت و موسیقی پیداشد.

دانشمندان درباره منشأ موسیقی نظریهای مختلفی دارند. غالب ایشان براین عقیده اند که موسیقی از تقلید اصوات ناشی شده است. اما طبیعت با تنغاهایی که منحصرأ مربوط به ارتفاع صوت میشود، بیگانه است، یعنی به معیارهایی که راهنمای مخترع نخستین گام بوده‌اند، اعتنایی ندارد و این مخترع نخستین گام، به چه علت صوتی را که ارتفاع معینی داشت در حافظه «صبط» و ثبت کرد تا نا اصوات دیگر مقایسه‌اش کند؟

بسیار محتمل است که نخستین اصواتی که دارای ارتفاع معینی بودند و تثبیت شدند، صوتهای زبانی بودند که مفهومی برای انسان داشتند. بیهوده نیست که موسیقی‌شناسانی که موسیقی مردمان مصر مرهنگ ابتدایی (بومیان سرزمین آتش، یا وادهای سریلانکا) را بررسی میکنند، در وهله اول درد و تسکته انگشت مینهند: یکی آنکه در میان این مردمان موسیقی بدون آواز مطلقاً وجود نداشت؛ و دوم تشابه حیرت انگیزی است که از نظر موسیقی، در ساخت ملودیهایی که غالباً از مجموعه دیوایسه لحن (Ton) به وجود آمده و از حد فاصل یک (Tierce mineur) فراتر نمیرود، وجود دارد.

پاره‌ی رسیقتایفها، در میان مردمی دارای فرهنگ تحول یافته تر مثلاً هوسا (Haoussa) در امریکا نیز از ردیفی مرکب از دو لحن (ton) که به صورت (Tierce mineur)

توزیع شده‌اند؛ تشکیل می‌شود.

گوش آشنا به موسیقی که از ادراک آهنگ صدای زبان سرچشمه گرفته و یک مکانیسم نیزولوژیک مخصوص انسان است، به صورت سیستم مستقلی در آمد و به دنبال رشد موسیقی گسترش یافت.

بعد موسیقی دوباره به کلام بازگشت، شاید هم از آن جدا نشده بود. از زبانهای بسیاری یاد شده است که تفاوت‌های ارتفاع صوت، در آنها، تمییز کلمات، و حتی سیلابها را از یکدیگر ممکن می‌سازد.

زبان لیتوانی، صربی، کروآتی، سویدی و نروژی، جاپانی و آیسو، بسیاری از زبانهای آفریقایی، بسیاری از زبانهای بومیان آمریکا، زبان چینی، ویتنامی، تایی، برامی، زبانهای استرالیایی، و بسیاری از زبانهای پاپو، از آن جمله‌اند.

وقتی واژه به سطح «فونم» و سیلاب رسید، باز هم برای نشان دادن اشیاء یا مفاهیم به کار میرفت. واژه تجزیه شده، در حالی که علامت تجزیه ناپذیر کل واژه هم باقی ماند. در اینجا بود که تأکید پدید آمد.

این تأکید میتواند مشخصه سمی دیگری داشته باشد و در موسیقی مادر لحن به کار آید، یعنی تفاوت‌های رادر ارتفاع لحن (ton) اصلی یا در شدت صوت مورد نظر قرار دهد؛ اما زبانی، یا بهتر، واژه‌های در هیچ زبانی وجود ندارد که بدون تأکید باشد.

تأکید، نوعی برجستگی صوت اولیه است، اما صوت اولیه بعداً نقش دیگری پیدا کرد که پیش از آن نداشت.

لیکن زبان، فقط مجموعه واژه‌ها نیست. واژه‌ها در نوعی هماهنگی سنجیده و آنچه باعث همبستگی آنست و ویژه گوش را می‌نمایاند (استفهام، تمناء تسجب)، آنچه میتواند

نهان دهه کن برای گوینده چه چیز از همه قهقراست البته باز همان چیزی است که گویند

نقشه: لحن (intonation) بیان نامیده میشود.

لحن (intonation) نیز نوعی بر حسگی صوت اولیه، و حتی احتمالاً صوت حیوانی است، بی جهت نیست که جانوران «فاقد بیان» که از تقلید صوت کلام عاجزند، گاه لحن (intonation) انسان را به دقت تقلید میکنند.

از جمله میراث حیوانی در زبان انسان، چیزی است که «اصوات» (interjection) خوانده میشود؛ یعنی صدا های نا پیوسته، که امکان میدهند بدون کلام، ساده ترین هوا طاف مثل ترس، شگفتی، شادی، غمزه گری، خشنودی و غیره را بیان کرد.

این «اصوات» در همه زبانها به یکدیگر شباهت دارند، حتی اگر همیشه مطابقت نداشته باشند برای اظهار تعجب، یک نفر روسی فریاد میزند «آخ!»، فرانسوی میگوید «الا-الا-الا»، انگلیسی «ا-او!»، آلمانی «خو-خو!»، و یک پایور از قبیله آسامت: «و-و!». قشر دیگری از واژه های بسیار قدیمی که در تمام زبانها یافت میشوند قشر «اصوات تقلیدی» (onomatopoees) است. یک روسی، برای تقلید صدای خروس میگوید «کو-کاو-کو-کو»، یک آلمانی: «کی-کی-ری-کی!»، و یک انگلیسی «کک-کک-دودل-دو!....».

صوت وقتی برای انسانها به صورت اجتماعی مشترک در آمد، برای در فرد ضرورت پیدا کرد؛ صوت یکی از وسایلی است که انسانها را به مقام انسانی رسانیده است. از طریق صوت، صوتی که در کلام وجود دارد، ما تمام غنای دانش و تجربه اجتماعی را به دست می آوریم. از طریق صوت، صوتی که در موسیقی وجود دارد، ما صوت انسانی را که صوتی اجتماعی است، و جهان اصوات انسانی را که جهانی اجتماعی است، غنیتر می سازیم. دروای نظام صوتی یک زمان مشخص، تصویر جهانی وجود دارد که این زبان در اصوات، واژه ها و شکلهای دستوری خود منعکس میکند. در یک این تصویر جدید، که همواره بدیع و شگفتی انگیز است، نگاه کردن به این جهان از چشم مردمی دیگر، غوشه بینی بزرگی است که امروزه در اختیار تعدادی روز افزون از افراد قرار دارد.

۲- روانکاری صدا :

صدا، مادر جهانی از ارتعاشهای صوتی به سر می‌پذیریم و تمام چیزهایی را که برای استفاده، اطلاع، یا خوشایند مان در یک زنده‌گی انسانی لازم است از آن می‌گیریم. ما همچنین اصوات گوناگونی تولید می‌کنیم که دیگران می‌توانند بشنوند و از آنها استفاده کنند. از دیدگاه علوم رفتاری، پدیده‌هایی را که صوت خوانده می‌شوند، می‌توان به سه دسته بزرگ تقسیم کرد: صدا، موسیقی و زبان.

من کوشش خواهم کرد این سه رشته از تجربه صوتی را از دیدگاه کم یا بیش تخصصی یک روانشناس مورد بررسی قرار دهم.

صدا :

از نظر فیزیکی، تمامی پدیده‌های سمعی پارامتری خواص مشترک دارند. صداها که توسط حرکاتی به وجود می‌آیند، در محیط‌های مختلف به شکل موجهای متحدالمرکزی که دارای «شارند»، پخش می‌شوند.

هنگامی که ارتعاشها، به گوش، یعنی گیرنده‌یی که در مقابل این فشار حساسیت دارد، می‌رسند، دریافت‌های گوناگونی ایجاد می‌کنند. ما به عنوان انسان، دستگاه شنوایی بسیار خوبی داریم؛ اما به خلاف خفاشها، پاره‌یی از حشره‌ها و انواع دیگر جانوران، گوش ما نمی‌تواند بیش از ۲۰۰۰۰ سیکل در ثانیه را بشنود. با اینهمه، آنچه می‌توانیم درون نوارهای فرکانسی که قابل شنیدن اند انجام دهیم، واقعاً قابل ملاحظه است.

سه دسته اصوات انسانی یعنی صدا، موسیقی، زبان. نه تنها توسط حواس ما به نحوی متفاوت در یافت می‌شوند، بلکه در قلمرو گروه‌های تخصصی مختلفی نیز قرار می‌گیرند که هر یک از آنها با یکی از این دسته‌ها سروکار دارد.

معمولاً صدا را در دسته‌یی از صوتها قرار می‌دهند که اثرهای ناراحت‌کننده و مزاحمی دارند. صدا می‌تواند شنونده را از جا بپرانند یا او را ناراحت کند. صدا فقط تا مقداری قابل تحمل است، و از آن بیشتر، احساس گشش عصبی، تحریک پذیری، ناراحتی یا درد واقعی به وجود می‌آورد.

این اثر به معنای آن نیست که هر نوع صدایی را باید کنترل یا حذف کرد. یکسری

از شایستگیهای طرح محیط صوتی که توسط موری شوفر، موسیقیدان کانادایی و همکارانش در وانکوور به مرحله اجرا در آمده است، تشخیص صدا هایی است که افراد با آنها کنار می آیند و میتوانند با آنها همزیستی داشته باشند. حذف ناگهانی صدا های محیط صوتی عادی مافوق میتواند نوعی ناراحتی به وجود آورد.

فیزیولوژیستها عقیده دارند که گوش «آستانه» ثابتی برای شنوایی دارد، و صدا تنها در صورتی قابل شنیدن است که از این آستانه شدت بالاتر قرار داشته باشد. امروزه ما میدانیم که این «مکری جالبی است که تنها در مورد محدودی صدا های نسبتاً قوی، که در آزمایشگاه و -شرایط کنترل شده یی ایجاد شده باشند، صادق است؛ ولی در مورد اکثریت بزرگ صداها صدق نمیکند.

در واقع هر صدا در طبیعت، یک حادثه فیزیکی نسبتاً پیچیده است که باید آنرا بر طبق زمان، آغاز و پایان ارتعاشها، و نیز به تناسب شکل دقیق موج، فرکانسها و شدت اجزاء ارتعاشها در نظر گرفت؛ زیرا همانطور که در لحظه، آستانه شنوایی میتواند جابه جا شود، حتی پیش از آنکه صوتی واقعاً آغاز شود نیز این آستانه میتواند بر حسب شنونده و درجه توجه و دقت او تغییر کند.

صداها میتوانند اثرات گوناگونی به وجود آورند؛ زیرا اگر گوش مان را تیز کنیم، پرده گوش ما کشیده میشود و بدین ترتیب برای به کار انداختن دستگاه شنوایی به نیروی کمتری از زمانی که پرده گوش در حالتی انفعالی است، نیاز دارد.

گوش ما، که در حال کشش سعی، در یافت پذیریش به حداکثر میرسد، میتواند صداهایی را که به طور معمول نمیشنود، ضبط کند و تشخیص دهد.

این واکنش را در یک کنسرت میتوان به خوبی مشاهده کرد. در این حال یک زمزمه ناچیز ممکن است بی نهایت ناخوشایند باشد و توجه علاقه مندان را منحرف سازد.

متخصصان آکوستیک برای اندازه گیری صدا از آلاتی استفاده میکنند؛ ایشان پس بردمانند که آنچه ماصدایش میخواهیم ممکن است شدت زیادی داشته باشد، صدا وقتی به ۱۲۰ دسی بل میرسد واقعاً دردناک میشود. همچنین پی برده اند که صدا از نظر الگوی ارتعاشی، گرایش دارد طیف فرکانسها را به نحوی نسبتاً نامنظم و متراکم طی کند و تسویه پی در زمان، به طور دقیق قابل پیش بینی نیست.

علم همچنین میتواند مقادیری از صدا را که قادرند گوش و بقیه بدن را بیازارند،

ممین کند اما آیا مطالعه فیزیکی امواج صوتی میتواند معلوم کند که صدا چه چیز است؟ نه، زیرا عوامل انسانی در این میان نقش تعیین کننده‌یی دارند. سن شونده به‌عنوان مثال ظاهراً تعیین کننده کیفیت و کمیت صدای قابل تحمل است.

معمولاً حیوانات بسیار به‌شترار سالمندان قدرت تحمل صدا را دارند. مثلاً یک ضربه سمبال یا یک فریاد تیز که به نظر یک جوان خوشایند می‌رسد، ممکن است یک فرد میانسال را به خشم بیاورد.

دوقها و نحوه‌های شنیدن ارتعاشی در دل دیگر تفاوت میکند. مهندس ترتیب، مهندس با مجموعه ابزار اندازه‌گیری می‌تواند برای صدا های مختلف، تعریف‌های عینی به دست دهد؛ اما دست آورده یک تعریف علمی خواهد رسید: صدا، صوتی است ناخوشایند.

دادر نظر گرفتن این امر، مایه‌توانیم در مورد صدا و بیماری‌های روانی به نکاتی پی ببریم. نخستین نکته‌ای که مشاهده می‌شود آنست که بین صدا و ترس، پیوند آشکاری وجود دارد. در تمام طول تاریخ بشر، مردم صدا را منبع نیروی بدی میدانستند و از آن بیم داشتند، لذا بر آن بودند که صدا حواس کشنده‌یی دارد، و در فواید ابدی به این نکته پی می‌بریم که صدای صرجه نیزه است که قربانی را میکشد.

آشوریان عقیده داشتند که رب النوع‌های بدی صدا تولید میکنند و باعث ایجاد زلزله و توفان میشوند. غالباً موجود های ترسناک را به صورتی پراسر و صدا فمایش میدهند. این نکته نه تنها در مورد غرش جانوران خطرناک یا نمره غولها، بلکه در مورد رفتار مردم پراسر شحوتی صادق است.

صدا، طی قرون، یک ابزار جنگی بود. صدای زنگها، شپورها و طبلها، مردان را به حمله میخواند در سپاه روم گروه ویژه‌یی از سربازان برای ترساندن دشمن و ایجاد رعب در صفوف آنها، وظیفه داشتند سرو صدا به راه بیندازند. اختراع مواد منفجره شیمیایی پیوند بین صدا و تهاجم را باز هم بیشتر کرد.

طی دو جنگ جهانی کوششهای منظمی در راه کشف صدا های رنگبار به عمل آمد. تکنولوژی صدای و پیرافگر، به خلاف انتظار «ساکت است. حربه های مافوق صوتی که میتوانند بافتها را بسوزانند یا اربین ببرند، برای کوشش انسان کاملاً بی صدا هستند. در وضع حاضر امواج مافوق صوت به ویژه در پزشکی، در رشته جراحی و در تشخیص

بیماری به کار می‌رود. این شکل از انرژی آکوستیک هنوز انسان را تسکین نمی‌دهد. صدا غالباً برای درمان بیماریها مورد استفاده قرار می‌گرفته است. اعضای بیماران یا مجروحان صدا های مشخصی تولید میکنند که متخصصان تشخیص‌یابی باید آنها را بشناسند. قرچ و قرچ مفاصل ، ضربان قلب ، صدا های شبیه به سوهان زدن در سینه ، غرغر روده ها و سایر صدا های بلند قرنهایست که به عنوان علامت تشخیص مورد استفاده اند. این صدا ها در ابتدا فقط توسط گوش پزشک رد یابی میشد؛ ولی بعداً ، وسایل فنی ، گوشی ، بررسی صدا های سینه از طریق سامه و غیره پیدا شد.

امروز روشهای تخصصی فونو کاردیو گرافی «ترسیم صدای قلب» میتواند اطلاعات مفیدی در باره بیماریهای قلب به دست دهند به طور کلی پزشکان بر آنند که صدای بلند تر از حد ، مطلوب نیست .

پیش از آنکه دورتر رویم ، باید به درمانگرانی اشاره کنیم که به خواص شفابخش صدا های شدید ، اعتقاد راسخ داشتند و این درمانهایی بود که سرچشمه بیماری را ارواح خبیثه میدانستند که بدن بیمار را «تسخیر» میکنند. درمانگران در اطراف بیمار دایره و فریاد به راه میآید اخفند و حتی از ابزاری که صدای وحشتناکی دارند برای خارج کردن مهاجم از بدن بیمار استفاده میکردند .

مسمر «Mesmer» در قرن ۱۸ ، به نیروی حاذقه انسانی پیش از ارواح خبیثه اعتقاد داشت (در ضمن بگویم که از موسیقی برای درمان استفاده میکرد) . تأثیر او باعث پیدا شدن نوعی روان درمانی شد که سنجیده تر و بیصدا تر بود .

دو صرما ، هنوز پاره ای محافل به کار برد آنچه درمان از راه «فریاد اولیه» نام گرفته است ، اعتماد دارند. در اینجا ، صدا جزئی از جریان رهایی بخش تلقی میشود . موسیقی : حال به موسیقی بپردازیم که تجربه منحصر به فردی در جهان صدا هاست. تجربه ای که پیش از ما خوشایند است ؛ ولی به خلاف گفتمان هیچ گونه معنای قراردادی ندارد .

پارهای عاطفی نیرومند و دلپذیری که موسیقی به همراه دارد ، بی شک از زمان کودکی سرچشمه میگیرند ، یعنی از وقتی که بین مادر و فرزند یک تبادل ریتم و آهنگ انجام میگیرد ، و از وقتی که ترانه ها ، رقصها و بازیها ، وسیله الحاق کودک به جامعه

میشوند. هر موجود انسانی خاطره لحظه های غرضی را که با احساس غرضی همراه بوده اند، حفظ میکند. هنگامی که یک ترانه، یک بازی یا شنیدن موسیقی فرد را تحریک میکند این احساس دوباره حان میگردد.

تجربه های بدمی زنده گی، اندک، اندک در چهارچوب احساس لذت، مقام و بهره ای به موسیقی میبخشند، پایه عکس، کودک را در این لذت طلبی صوتی محصور میکنند. برخی از کودکان رابطه و بهره ای با موسیقی برقرار میکنند که از نظر قدرت تخیل و بیان خواسته های خود، امکانات بی نظیری در اختیارشان میگذارد. همانند ریاضیات (شکل هر گفتاری دیگری از فکر، که بسیاری از کودکان را مجلوب میکند)، موسیقی نیز گاه مجزائی به باری آورد.

مثلاً در به وجود آوردن کودک ناپه یی، مثل ولفگانگ، آمدنوس، موتسارت، یا یهودی متوهین که میتواند حتی پیش از رسیدن به سن نوجوانی، آتش در دلها بپراکند. پرتو نور انگشتها و صدای کف زدن حاضران میتواند جوانانی را جذب موسیقی کند که قدر بزرگ و مختار هستند که بتوانند بدون راهنمایی پدر و مادر، شغلی برای خود برگزینند، مثل بیتلها، که ذوق موسیقی و حرکات و رفتارشان یک نسل کامل را در بسیاری از نقاط جهان تحت تأثیر قرار داد.

موسیقی که فاقد مفهوم و معنای انوی است شکلی از هنر است که دو تمامی فرهنگهای انسانی قابل دسترسی است، و تنها زبانی است که به جهانی بودن واقعی نزدیک است.

پراختن به موسیقی، هنری است که حرکات صوتی با دست و بهره ای را طلب میکند. به این سبب کسب آن در ده سال اول زنده گی، به مراتب آسانتر است. آماده گی ذهنی و عاطفی ما برای یاد گرفتن عملیات پیچیده، پس از سن بلوغ کاهش مییابد. به همین سبب نادرند افرادی که در چنین سنینی بتوانند در زمینه موسیقی بدرخشند.

بدین ترتیب متخصصان پیمایشهای روانی با انواع مسأله مربوط به موسیقی روبه رو هستند. مسایل نوع اول به اهل موسیقی مربوط میشود که موقع خود را به عنوان اقلیت نمیدانند و از تنها ماندن خود از نظر اجتماعی که نتیجه تخصصی و مهارتشان است، رنج میبرند.

مسایل نوع دوم به غیر موسیقی دانان ارتباط دارد که به دلایل گوناگون، نمیتوانند

دو این تجربه عاطفی شرکت جویند و از این روش یکی از غنیترین منابع فرهنگی بشری محروم میمانند.

از نظر تاریخی، دکسراین نکته جالب است که ریگموس فروید، روانسکای که چنین تأثیری در ۸۰ سال اخیر به جا گذاشته است، از حسن موسیقی به کلی بی بهره بود. هات آن را باید در دوره کودکی او جستجو کرد. وقتی خواهر کوچکش به زدن پیانو میپرداخت فروید بسیار کسل میشد، آنقدر که بهانه‌های خشونت و بی رحمی، خواست که بهزای که باعث این ناراحتی تلقی میشد، از خانه طرد شود.

بعد ها وقتی متخصص سرشناسی در بیماریهای روانی شد و در جهان شهرت یافت، موسیقیدانانی چون گوستاو ماکروبر و نورالتز ده. روان بیمار به او مراجعه کردند، ولی او در مقایسه با وقت زیادی که صرف سایر بیماران میگرد، فقط زمان کوتاهی به آنها اختصاص داد

کارل یونگ (Carl G. Jung) حلا قترین شاگردان فروید و نیز در عدم درک موسیقی دست کمی از استاد خود نداشت. او در مکاتبات خصوصی خود، دست‌آساف به این امر اعتراف کرده است. آیا میتوان توجیه این حلا را در کنسکای بسیار زیاد این دولابده در مورد رویا، به عنوان وسیله کاوش روان، دانست؟

رویاها فقط بصری نیستند، اما به خاطر آوردن اثرات صوتی توأم با این رویاها مشکل است و از آن دشوارتر، سخن گفتن در باره آنها در خواب، گوش ما به طرف خارج باز است و حساب آنکه چشمان بسته ما میتواند اوصای روانی درون چیزهایی بگیرند.

هره دوسن دی Harvery de saint - Denis بررسیهای خود در باره رویا را چندین دهه پیش از مطالعات فروید انتشار داد؛ او پی برد زمانی که در خواب است اگر آهنگهای مختلفی نواخته شود، او خواب روانی را میبیند که همین آهنگها را با آنان رقصیده است. آهنگساز معروف ایگور استراوینسکی به این نکته پی برد که چگونه رویا به خلایقیت او کمک میکند. شبی که فکرش سخت به یک فاصله لحنی (tonal) خاص مشغول بود، به خواب رفت و خواب دید که کشتی بین دو دت کشیده شده است. در کنار قتها او چشمش به تجم مرغهایی افتاد که در جای گرم و نرمی در لایه حفظ میشوند ظاهراً دودن این منظره آرامش خاطر را به او بار گرداند و پس از بیدار شدن به اندیشه خود

در باره عقایدی که در رمه موسیقی داشت و آنچه باعث پریشادیش شده بود، اطمینان یافت. من یک بار بیماری را درمان کردم که پس از آنکه یکی از تمسای « عذاب مسیح به روایت متی » اثر باخ را در عالم رویا شنیده بود، ناگهان چنان احساس حسادت در او ظهور کرده بود که میخواست که بهترین دوست خود را « به صلیب بکشد ».

زبان: و اما زبان، یعنی سومین عامل بزرگ تشکیل دهنده جهان صوتی انسان، عاملی است که در نظر ما پیش از همه ارزش دارد، چرا که امکان میدهد از طریق معنی های سریع و دقیق، استدلال کرد و رابطه برقرار ساخت.

زبان نیز مانند موسیقی از همان دوران کودکی شروع میشود. مادر یا پدر زنگاه کودک را دنبال میکنند و چیزهایی را که او باید مورد نظر قرار دهد و چیزهایی را که میتواند طرد کند، برایش توضیح میدهند. نام چیزهایی را که مورد نظر او قرار میگیرند تلفظ میکنند، مادر، پدر، شیر، اسباب بازی، تختخواب و... و کودک در حال بزرگ شدن، واژه ها و عناوین شفاهی را با دقت و درستی بیشتری ادا میکند.

حروف ربط، صمات، افعال و قیودی که کودک پیرامون خود میشنود جزء جدایی ناپذیر دانسته های شفاهی او میشود، و این امر تاحدی مدیون پیشرفت غریزی یا بیولوژیک عمر انسان است که به هر چیز معنایی میدهد و تاحدی ناشی از آن است که کودک میخواهد با خانواده و جامعه اش ارتباط برقرار کند. غالب کودکان پیش از سه سالگی زبان را به آسانی فرا میگیرند و به کار میبرند.

در بسیاری از جوامع به ویژه در جوامعی که مکتب عامل عمده تربیت کودک تلقی میشود، خواندن و نوشتن ارزش زیادی پیدا میکند. این جریان ثانوی ادب آموزی در ده سال اول زنده گی انجام میگیرد. متأسفانه فراگیری خواندن و نوشتن تضادهایی بین چشم و گوش به وجود می آورد.

هیچ صوتی هرگز به یک شکل گفته یا شنیده نمیشود و طی سالهایی که کودک به فراگیری زبان و مسلط شدن بر آن مشغول است، در عین حال می آموزد که ارزش سیال بودن و تحرک اصحاب انگیز زبان را بشناسد، همچنین یاد میگیرد که تفاوتهای جزئی و لحنهای عاطفی صدا را تفسیر کند.

زبان اصواتی صوت مانند باز حزمه مانند رادوبر میگیرد که به سرعت به شکل گروهی مرکب از تقریباً پنج واحد لفظی در ثانیه، به هم میپوشند، برای نمایش این خبر به کمک نادهای بصری یک الفبا لازم است. اما هنوز هیچ الفبایی به وجود نیامده است که بتواند تمامی صوتهای گفتار را به نحوی درست و دقیق منعکس کند. پس این تسریب شاگردان مکتب باید چنان دستگاه حسابی از صداها را فرا گیرند که در آن مثلاً صوت «o» را میتوان «eau یا amls یا os یا oh یا o» فهمید و نوشت.

در بیماریهای روانی، موارد بسیاری از این قبیل، بر اثر این نوع آموزش به چشم میخورند. ابتدا باید از کودکانی که مشکل خواندن دارند نام برد، کودکانی که مغزشان مفاهیم پایه‌ای نوشته را رعایت نمیکند. این کودکان درست حرف میزنند، اما وارونه پایه نحوی خاص نامنظم و مغشوش میخوانند و در خواندن اختلال دارند.

گروه دیگری از کودکان احمیتی بیش از اندازه برای ناپوستگیهای بیانی قایل میشوند (یعنی برای وقفه‌های بین کلمات، که نقش مهمی در روشن کردن باری میکند ولی در گفتار وجود ندارند) پاره‌ای دیگر زبان شان میگیرد، و در میان واژه‌هایی که معمولاً هیچ مشکلی ندارند، چهار اشکال میشود.

نوجوانان به علت آنکه زبان شان میگیرد غالباً تمسخر یا تمسخر می‌شوند. در واقع اینان کودکانی هستند که به دنبال احساس محرومیت یا ترس از تحقیر، از حرف زدن میگریزند. من در این نوشته کوشیدم تا نکاتی را درباره نقش صوت شرح دهم. من جهان سمعی را به طور کلی به سه بخش تقسیم کردم: صدا، موسیقی و زبان. البته تداخلهایی بین این سه بخش وجود دارد. پاره‌ای از آهنگها در بار نخست ممکن است پسر و صدا جلوه کنند، گفتار ممکن است از طریق آواز، وارد زمینه موسیقی شود و غیره.

الکترونیك ، وسایل لازم برای مطالعه رفتار سمعی را در اختیار علم قرار داده است ؛
چون ضبط يك صوت امکان میدهد هر چند بار كه بخواهیم آنرا تکرار کنیم همین امر در مورد
ضبط تصاویر ، حرکات بدن و حالات ، به هنگام تولید صوت یا در زمان سکوت هم صادق
است .

غالب دانسته هایی که از طریق تحقیقات معاصر به دست آمده است ، بسی شك همچون
گذشته در کتابها و روزنامه ها حفظ نخواهد شد ، بلکه ار راه تحریر مستقیم انتقال خواهند
یافت .

من در طول معاینات روان درمانی ، ارقابلیت اعطاف فوق العاده یی که بیماران
میتوانند در هر سن و سال ، و به نقطه در کودکی و بزرگسالی ، در استفاده به قاعده از صداها
ار خود نشان دهند ، به شگفت آمده ام

، برقرار کردن رابطه در زمان عالم عبادت است از کوشش در روش کردن مدلول این
ارتباط ، به برکت تحلیل آنچه مردم میگویند ، آنچه در محیط ریتمهای اجتماعی خود
احساس میکنند و نحوه تأثیر متقابل آنها بر یکدیگر ، حالت اضطراب را تسکین میدهد . پذیرش
یعنی اینکه چگونه شناسایی میتواند به جستجوی حقیقت مربوط شود و اعتقاد ها را تحت
تأثیر قرار دهد ، ناممکن است . اما آن آرزو میکنم که دریافت علایم صوتی ، زیبایی موسیقی
و معنای کامل زبان توسط گوش انسان رورده دور کاملتر و طریقتر شود

بحثی درباره اعداد بزرگ

بارها واقع شده است که معلمان هنگام تدریس موضوع عدد خوانی و عدد نویسی با مدرسان و جریان سیمینار های ریاضی به سوالهای مانند : «نام اعداد زیادتر از میلیون چیست؟»، «اعداد بیشتر از بیلیون به چی نام یاد میشوند؟»، «زیادترین عدد کدام است؟» و امثال اینها مواجه میشوند. اگر هدف پرسنده از این گونه سوالها محض دانستن نام اعداد و نامگذاری اعداد در سیستم عدد نویسی باشد، پس در این صورت پاسخ مربوط هر یک از آنها (نام اعداد زیاد از میلیون، بیلیون یا میلیارد است، اعداد بیشتر از میلیون به نام تریلیون بلد میشوند و بلاخر عدد زیاد ترین وجود ندارد) قانع کننده میباشد.

وای اگر اعداد به مفهوم درست و واقعی آنها به حیث توصیف کننده کمیتها و مقادیر مورد پژوهش قرار گیرند، بعد از کمی تعکیر به این هی خواهیم برد که پاسخ حقیقی به همچو سوالها کاریست خیلی دشوار و گیج کننده. روی این اصل خواستم تا به این گونه سوالها که بارها در جریان سیمینارهای ریاضیات ابتدایی پرسیده شده و به تفصیل پاسخ دادن به آنها خارج برنامه سیمینارهاست طی این پارچه نوشته پاسخی ارائه کنم.

برای هر فرد باسواد به سوئی صنف چهارم یا پنجم واضح است که در سیستم مروج عدد نویسی (سیستم هند و اعراب) اعداد را به طبقه هایی که هر کدام حاوی سه مرتبه (یکه، دهه و صدها) میباشد گروپ بندی نموده اند. در این سیستم شمار چون اعداد به پایه دهه گروپ بندی شده پس هر واحد مرتبه مابعد ده چند واحد مرتبه مسا قبل آن در همان طبقه

میشود. مثلی به این اصول مطروحه عدد نویسی به هر اندازه که بخواهیم بسامیتوانیم اعداد زیاد و زیاده‌تر را در این سیستم گنجانیده به آنها نام بگذاریم. در این سیستم شمار هرفاسمی که به یک عدد گذاشته میشود باید نظر داشت مرتبه‌یی که عدد مورد نظر در آن واقع میشود. این نام طبقه مربوط را نیز تسمیه میکنند.

در پاسخ به این سوال: «ریاضادترین عدد کدام است؟» باید گفت: زیادترین عدد وجود ندارد. چه عددی که ما آنرا زیادترین تصور کنیم، از این که مامیتوانیم یک عدد دیگر را به آن بیفزاییم یا آنرا دو چند (یا چند چند) بساریم واضح است که در هر یک از این دو صورت عدد حاصل شده از عددی که ما آنرا زیادترین اعداد تصور کرده‌ایم زیاد تر میشوند. پس مثلی به این حقیقت میتوان گفت که زیادترین عدد وجود ندارد. چیزی را که گفته آمدیم پاسخهای قناعتبخشی بود که به سوالهای مطروحه ارائه شد. از اینجا به بعد میخواهیم تا در باره ارزش کاذکریتی اعداد نسبتاً زیاد و مقادیر آن کمیتهای فزینکی که به کمک اینگونه اعداد توصیف و تعیین میشوند صحبت کنیم.

بیچاره میلیونر! مالک یکهزار و پنجاه متر میله سکه یک افغانیگی.

کلمه «میلیون» جزو گفتگوی حیات شباروری ما گردیده است؛ ولی کمتر کیست که به مفهوم کاذکریتی میلیون و مقدار کمیت فزینکی که به کمک آن توصیف میشود، متوجه گردد. به خاطر دارم، هنگامی که راجع به موضوع عدد نویسی با فرید، بچه هشت ساله فامیل خود، صحبت داشتم او پرسید: «اگر یک میلیون سکه یک افغانیگی را هسالی یکدیگر بگذاریم به اندازه تعمیر چارده مرله سینمای پامیر بلند خواهد شد؟» به پاسخ گفتم: «ممکن از آن بلند تر شود؛ زیرا لکی یک سکه یک افغانیگی به اندازه یک ونهم میلیمتر است. حال اگر یک ونهم میلیمتر را یک میلیون مرتبه زیاد ساریم نتیجه آن (۱۰۰۰۰۰۰) میلیمتر یا ۱۰۰۰ متر میشود. اگر بلندی هر طبقه یک تعمیر را جهت سهولت محاسبه ۳ متر قبول کنیم در این صورت تعمیری که دارای بلندی ۱۰۰۰ متر باشد حاوی ۵۰۰ طبقه میباشد.

در ذیل میخواهیم چند مثال دیگر را پیشکش کنیم تا به کمک آنها هستوانیم مفهوم میلیون را به صورت کاذکریت توضیح کنیم و تحسم بخشیم.

هنگامی که در باره کدام چیز باریک صحبت میشود باریکی آنرا معمولاً با باریکی

موی تشبیه می نمایند. چنانکه مقوله «۰۰۰۰ از موی باریکتر» در بین مردم خیلی رواج دارد. به همین قسم در زبان دری کمتر شاعری هست که در سرودن اشعار از سه کار بردن این مفهوم سود نبرده باشد، به گونه مثال :

اگر مورا مدد در عالم امکان نمیشد چرا آن کوه تمکین تکیه بر موی کمر کرده شاهد این مدعاست .

پژوهشگران، باریکی موی یک انسان را به طور اوسط به اندازه سه یک هزارم یک اینج تخمین نموده اند. (۱) اکنون اگر باریکی موی یک انسان یک میلیون مرتبه بزرگ شود، آیا گفته می توانید که در این صورت لکی موی یک نفر چقدر خواهد شد؟ آیا به اندازه لکی یک مته دست؟ آیا به اندازه قطر تنه یک درخت سالخورده؟ یا به اندازه طول خالیکاه یک دروازه؟ یا کلا-کون؟ نه خیر، هیچیک از پاسخهای ما لا درست نیست . پاسخ صحیح این پرسش چیز دیگریست که محاسبه ساده زیر .

$$\text{فت } ۲۵۰ = \text{اینج } ۳۰۰۰ = \text{اینج } ۱۰۰۰۰۰۰ \times ۰۰۰۰۳$$

حاصل میشود. پس اگر یک تار موی یک انسان یک میلیون مرتبه بزرگ گردد در این صورت ضخامت آن به ۲۵۰ فت که تخمیناً به اندازه مسافت متوسط بین دو کوچه یک شهر بالغ میگردد .

مقایسه طول اعظمی امباستان با طول قد یک میلیون نفر .

اگر فامدی قد هر نفر به طور اوسط ۱۷۵ سانتیمتر تخمین شود در این صورت فاصله ای را که طول قد یک میلیون نفر اشغال میکند ۱۷۵۰۰۰ متر یا ۱۷۵۰ کیلو متر میشود. حال این مسافه را با طول اعظمی امباستان که از دره یولی تا به کوه ملک سیاه است و در حدود ۱۵۳۰ کیلو متر میشود (۲) مقایسه کنیم، دیده میشود که طول قد یک میلیون نفر به اندازه ۲۲۰ کیلو متر زیاد تر از طول اعظمی افغانستان میشود .

چند مثال دیگر ۱۰ اگر یک میلیون نفر شاه به شاه پهلوی هم روی یک خط قرار گیرند در حدود ۱۵۵ میل فاصله را اشغال میکنند. (۳)

یک میلیون روز تقریباً ۲۷۰۰ سال میشود حال آنکه این طول زمان اندکی کمتر از دوچند سده هجری شمسی کنونیست که ما آن سروکار داریم.

درازی یک مگس معمولی خاده گی در حدود ۰،۳ اینج تخمین شده است. اکثر یک

مگس یک میلیون مرتبه بزرگ شود طول آن به ۲۵۰۰۰ فوت، که تقریباً یک فاصله ۵ میل را اشغال میکنند، میرسد. (۴)

یک محاسبه خسته کن :

آیا گفته میتوانید که یک محاسب برای شمردن یک میلیون شی به چه قدر وقت نیازمند است در صورتی که شمردن یک شی یک ثانیه وادری بگیرد؟ برای پاسخ به این پرسش بحث ماطول مدت یک میلیون ثانیه را به ساعت و سپس آنرا ده شبارور حساب میکنیم. مامیدانیم که مدت ۶۰ ثانیه مساوی به ۱ دقیقه و ۶۰ دقیقه مساوی به ۱ ساعت میشود. پس ۱ ساعت مساوی به 60×60 یا ۳۶۰۰ ثانیه میشود. بنابراین، ۱ میلیون ثانیه مساوی به $(3600 - 1000000)$ ساعت میشود حال آنکه نتیجه تقریبی این عمایه تقسیم عبارت از ۲۷۸ ساعت یا ۱۱ شباروز و ۱۴ ساعت میشود پس روی این صورت حساب گفته میتوانیم که محاسب مذکور برای شمردن یک میلیون شی فایده که ۱۱ شباروز و ۱۴ ساعت به صورت مداوم بدون وقفه مانند رقاصه یک ساعت کار کند. آیا این کار خیلی دشوار و خسته کن نیست؟

رخص میکنیم که محاسب مذکور روزانه محص ۸ ساعت کار کند، تحت این شرط وی در یک روز $28800 = 60 \times 60 \times 8$ شی را حساب خواهد کرد. در طی مدت ۱۰ روز وی ۲۸۸۰۰۰ شی را میشمارد. حال آنکه این عدد اندکی بیشتر از یک چارم یک میلیون است. تمام ۱ میلیون شی را در طی مدت ۳۴ روز و ۴ ساعت حساب میکند به شرط اینکه وی بدون وقفه و به صورت مداوم و متواتر بدون رخصتی روزهای جمعه و غیره به قسم یک ماشین کار کند.

بلیونر (میلیاردر) مسکین: دارنده تقریباً شش انبار بانسکوت ده افغانستانی ۱

ارچیزی که تا حال گفته آمدیم فهمیده شد که میلیون یک عدد نسبتاً زیاد است، ولی با آنهم این عدد نمیتواند که همه مقتضیات حیات امروزی را ا تکافور کند. پس برای رفع پاره یسی از مشکلات حیاتی ما به اعداد زیاد تر از میلیون نیاز مندیم. در سیستم عدد نویسی عدد زیاد از میلیون به نام بلیون، که در بعضی ممالک به نام میلیارد نیز یاد میشود، موسوم است. کلمه میلیارد بمدار کمک پروشیا و فرانسه، که در سال ۱۸۷۱ به وقوع پیوسته بود، رواج یافت،

مساحت یک قطعه پادکوت ده افمایدگی (سابقه) در حدود ۷۰ سانتیمتر مربع است.

شخصی می‌خواهد بداند که برای پوشیدن تمام رقبه افغانستان که تقریباً ۶۵۳۰۰۰ کیلومتر مربع است (۸) به چند قطعه پادکوت ده افمایدگی ضرورت است مایندانیم که در یک کیلومتر مربع (10^1) سانتیمتر مربع گنهایش دارد. روی این حساب برای پوشایدن رقبه ۶۵۳۰۰۰ کیلومتر مربع یا (10×653000) سانتیمتر مربع 70×10^1 (۶۵۳۰ × ۱۰) یا تقریباً ۸۷ بلون پادکوت ده افمایدگی ضرورت است

مانراین ، برای پوشیدن تمام رقبه افغانستان ده ۸۷ بلون پادکوت ده افمایدگی که ۸۷۰ بلون افمایدی میشود ضرورت است از سررسی همچو مثالها به سهرات میتوان قضاوت کرد که یک بلون چطور یک، عددیست واداره کمیتهای فریکبی که به کمک یک بلون تمین میشود به چه پیمان به دررگ است !

در اوایل دهه سالهای ۱۹۵۰ تولید سالانه سگرت امریکا تقریباً به ۳۵۰ بلون دانه سگرت رسیده بود دراری یک دانه سگرت در حدود 2,75 ادج است. اگر این عده سگرت نوک به نوک روی یک خط قرار دانه شوند در حدود ۱۵ میلیون میل مسافه را اشغال میکنند حال آنکه این مسافه تقریباً بیست چند طول قطر آفتاب میشود، وحالی که از این عده سگرتها تولید میشود ۶۰۰ مرتهبه دورا دور خط استوا پیچیده شده میتواند (۸) متکی به توصیح این مهال میتوان درک کرد که بلون چطور یک عددیست و به چه اندازه یک کمیت فزیکبی را تمین وارانته میکند .

سحنی درباره اعداد حقیقتاً زیاد و غول پیکر :

اگرچه در حیات روزمره معاصر میلیون یک عدد زیاد بوده و بلون که به مراتب از آن زیادتر است کمتر مورد گفت و شنود واقع میشود، ولی این اعداد در نزد پژوهشگران و دانشمندان علوم که حقیقتاً به اعداد مررگ سروکار دارندنند حایز اهمیت نیستند. این دانشمندان به عده میلیون ماسد یک و حتی کمتر از آن مینگرند. مایندانیم که دانشمندان ریاضی عده بلون راه حای آنکه پدش روی رقم ۱ به عدد صفر بگذارند، آرا به شکل 10^9 (۱۰) بدین نمایش میدهند. این ضرز نگارش اعداد چی از نگاه خواندن و دوشن وچی از نگاه ارزیابی اعداد پیشتر ساده و قداحتنن است. دانشمندان علوم با استفاده از این شیوه

نگارش اعداد خیلی زیاد را به شکل ساده و موحز مینویسند. اینک در زیر در باره اینگونه طرز نگارش اعداد صحبت مینماییم .

هنگامی که یک عدد فرضاً ۱۰ در خودش ضرب میشود طبق قرارداد آبراهه شکل $(۱۰)^۲$ نیز مینویسند. این رقم کوچک ۲ که در بالا ی عدد ۱۰ نوشته شده و به نام طاقتها یا نما یاد میشود بین این مفهوم است که عدد ۱۰ دو مرتبه به حیث عامل ضربی در عملیه ضرب ۱۰×۱۰ واقع شده است با پیروی از همین روش ، این اصول ساده عدد نویسی را در باره اعدادی که بیشتر از دو مرتبه در حالت ضرب قرار گیرند قبولدار شده تطبیق مینمایند . پس در این صورت $۱۰ \times ۱۰ \times ۱۰$ را به شکل $(۱۰)^۳$ و همچنان $۱۰ \times ۱۰ \times ۱۰ \times ۱۰ \times ۱۰$

را به شکل $(۱۰)^۵$ نوشته به همین قسم به نوشتن اعداد به شکل ساده آنها ادامه میدهند. شمایید که از حاصل ضرب ۱۰×۱۰ عدد صد که حاوی دو صفر به طرف راست رقم ۱ آنست حاصل شده و به همین قسم از حاصل ضرب $۱۰ \times ۱۰ \times ۱۰$ عدد هزار که دارای سه صفر به طرف راست رقم راست به دست می آید . از این معلوم میشود که رقم نمایی یک عدد تاقتها ده معرف تعداد صفرهایی که به طرف راست رقم ۱ آن عدد واقع میشوند نیز میباشد از اینجا گفته میشود که عدد صفرهایی که به طرف رقم راست رقم یک یک عدد تاقدار ده و تعداد دفعاتی که عدد ۱۰ به حیث عامل ضربی به صورت تکرار واقع میشود یک چیر بوده و هر دوی آنها به کمک نمای آن نمایش داده میشود.

مکنی ده این اصول پس عدد میلیون (۱۰۰۰۰۰۰) را به شکل $(۱۰)^۶$ و عدد

صد میلیون (۱۰۰۰۰۰۰۰۰) را به شکل $(۱۰)^۸$ و همچنان یک بلیون $(۹) \text{ Billion}$

(۹). در اصطلاح متحد امریکا بلیون عبارت از یک هزار میلیون بوده حال آنکه در بریتانیا یک بلیون عبارت از یک میلیون مرتبه میلیون یعنی میلیون مربع میباشد، که در این صورت عدد بلیون در بریتانیا به $(۱۰)^{۱۲}$ ارائه میشود.

(۱۰) تریلیون Trillion در اصطلاح متحد و فرانسه عدد $(۱۰)^{۱۲}$ و - ر آلمان

غرب و انگلستان عدد $(۱۰)^{۱۸}$ میباشد .

(۱۱) کوادرلیون Quadrillion در امریکا و فرانسه به عدد $(۱۰)^{۱۵}$ ولی در

انگستان و آلمان به عدد $(۱۰)^{۲۴}$ اطلاق میشود .

(۱۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰) رابه شکل ^۹(۱۰) مینویسند.

حال اگر ما به عددی زیاد تر از بلیون نیازمند گردیم ، در این صورت به ، های آنکه به طرف راست بلیون به عدد صفرهای آن بیفزاییم به تعداد صفرهای مورد نیاز به رقم نمای آن میافزاییم. پس به این اساس عدد تریلیون (۱۰) رابه ^{۱۲}(۱۰) وکوا در بلیون (۱۱)

Quadrillion را به ^{۱۰}(۱۰) نمایش میدهیم به سهولت دیده میشود که نامگذاری اعداد در این طرز نگارش خیلی حایز ارزش است ، زیرا اریک دیدن نمای عدد ۱۰ تمام معلومات مورد نیاز حاصل شده میتواند اعداد زیاد تر اربلیون به حرار اینکه یک معکوره مقداری را انتقال بخشند قابل درک و فهم بیشتر نیستند اگر عددی به کمک نوشتن ۲۵ عدد صفر نمایش داده شود به اریک یک ، دویا بیشتر صفرها به طرف راست آن کدام معلومات بیشتری به دانش مادر باره قیمت عدد مذکور نمی افزاید ، مگر اینکه ، عدد مورد نظر را برای توضیح کدام مفهوم دیگری به کار برده باشیم

به هر حال ، همگامی که مادر نگارش اعداد از این شیوه عدد نویسی مستفید شویم ، ما میتوانیم به هر اندازه که بخواهیم اعداد زیاد خیلی زیاد و حتی به اندازه نام محدود را در این سیستم بهویسیم. متکی به این حقیقت ادعا میتوان نمود که زیاد ترین عدد موجود نیست.

طرز محاسبه تمام دانه های ریگها توسط ارشمیدس:

حداوند (ج) در کتاب مقدس ثورات به حضرت ابراهیم (ع) وعده فرموده است که احلاف حضرت ابراهیم (ع) به تعداد دانه های ریگهای لب بحر زیاد خواهند بود. (۱۲) فهم و درک این افاده شاعرانه نزد تمام نویسندگان و دانشمندان آن وقت واضح بود؛ ولی ریاضیدان معروف یونان باستان ، ارشمیدس ، که در قرن سوم قبل از میلاد در ناحیه سیراکوس Syracuse جزیره سیسیلی Sicily ریست داشت ، ایجاد سیستمی را عهده دار شد تا تمام دانه های ریگهای سه تنها از لب بحر را بلکه از تمام ریگهای روی زمین و حتی اگر تمام کاینات از دانه های ریگ نرم پر شود به کمک آن میتوان حساب کرد. اگر چی در باره طرز محاسبه این دانشمند سترگ در زیر صحبت خواهیم نمود، ولی در اینجا ما به بیان نتیجه ای که وی ابرار کرده است قناعت میکنیم. برای پاسخ به این مطلب ، ارشمیدس سیستمی ایجاد کرد و به اساس آن پاسخ مورد نظر را عددی که از

10^{63} بیشتر شده نمیتواند حاصل نمود. ما میدانیم که 10^{63} عددیست که توسط رقم ۱ که ۶۳ دانه به طرف راست آن نوشته شود اعاده میشود.

برای اجرای محاسبات پاسخ مورد نظر، ارشمیدس مجبور شد با سیستم خاص عدد نویسی را که به کمک آن اعداد خیلی زیاد ارائه شده میتواند ایجاد کند چه در آن زمان یونانیها به سیستم عدد نویسی مروجه دسترس نداشتند در آن زمان سیستم عدد نویسی آنها مشابه به سیستم شمار ابجد بود که در آن برای نمایش هر عدد یک حرف به کار برده میشود. یونانیهای آنروز عدد ۱۰۰۰۰ و زیاد تر از آن را به نام خاص «مایریاد» Myriad یاد میکردند. (۱۳)

در مرحله اول ارشمیدس اعداد را به صنفهای جداگانه تصنیف کرد عدد ۱ را به حیث واحد صنف اول در نظر گرفت و سپس به سمردن اعداد تا به «مایر یا - مایر یاها» Myriad of Myriads که عبارت از عدد ۱۰۰ ۰۰۰ ۰۰۰ یا 10^8 میباشد ادامه داد. صنف اول سیستم عدد نویسی ارشمیدس توسط اعداد از ۱ تا به ۱۰ تکمیل میشود. در صنف دوم این سیستم عدد 10^8 به حیث واحد این صنف در نظر گرفته شده و تکمیل این صنف توسط اعداد از «مایر یا - مایریاد ها» که آنرا به نام «اوکتد» Octade نیز یاد کرده اند، آفر یافته تا به اعداد 10^{16} (۱۰) ادامه میدهد عدد 10^{16} را به نام «اوکتد دوم» یاد کرده اند. در «اوکتد سوم» اعداد از 10^{16} تا به 10^{24} (۱۰) گنجایده میشود - از این رو به مشاهده میرسد که برای هر «اوکتد» ما بعد باید که به نمای اعداد مربوط اوکتد پیشتر از آن عدد ۸ افزایش یابد در این صورت در اوکتد چهارم اعداد از 10^{24} (۱۰) الی اعداد 10^{32} (۱۰) گنجایده میشود.

با پیروی از همین روش در تعمیم سیستم عدد نویسی حویش ارشمیدس «اوکتد اوکتد ها» Octade of Octades را به وجود آورد و این عدد عبارت از عددیست که قاعده آن ۱۰ و نمای آن $(10 \times 8)^8$ میباشد. این عدد در سیستم علامه گذاری مروجه $10^8 \times 10^8$ (۱۰) یا ۸۰۰ ۰۰۰ ۰۰۰ ۰۰۰ (۱۰) بوده و آن عبارت از عددیست که به کمک رقم ۱ که به طرف راست آن ۸۰۰ میلیون صفر گذاشته شود نمایش داده میشود. در این سیستم

اندازه ۳۸۷۴۲۰۴۸۹ مرتبه دوفس خود ضرب شود. برای رسیدن به نتیجه نهایی تقریباً چهلصد میلیون دفعه اجرای عملیه ضرب را ایجاب میکند.

حال آیا تصور کرده میتوانید که با استفاده ارسه و رقم ۹ ناچای اندازه عدد زیاد نگارش یافته میتواند؟ پاسخ این سوال عددیست که بزرگی آن به اندازه عددی که توسط ارشمیدس ایجاد شده زیاد نمیشد؛ ولی تا اکنون هیچکس آن را محاسبه نکرده است. این پاسخ آنقدر یک عدد زیاد است که اگر این عدد روی یک میته کاغذی که در مسافه هردت آن ۲۰۰ رقم نوشته شود طول این میته به اندازه ۳۵۰ میل میشود. (۱۵)

با الفرض کدام نفری این عدد را میداند و میخواهد که آن را به سرعت نگارش یک رقم فی ثابیه بنویسد. در این صورت زمانی را که هر مذکور برای نگارش عدد مورد نظر ضرورت دارد عبارت از ۱۱ سال و ۸ ماه میشود باید که نفر مذکور در طی این مدت شب و روز به صورت مداوم و بدون اندکی توقف به طور یکنواخت مانند ماشین کار کند. تا عدد مورد بطرش را بنویسد. به هر حال، معلومات قسمی که ما در باره این عدد به دست داریم این است که این عدد به ارقام

۱۱۸ ۹۸۷ ۰۳۶ ۰۴۸ ۰۷۴۷ ۱۷۵ ۷۷۳ ۱۲۴ ۴۲۸ آغاز یافته و به ارقام ۸۹ ختم

میشود. ارقامی دیگر که در بین رقمها باید نوشته شود تا هنوز به کسی معلوم نیست. این عدد حاوی ۱۱۰ ۶۹۳ ۳۶۹ رقم میباشد. (۱۶)

مأخذها :

(1). Bakst, Aaron; Mathematics Its Magic And Mastery Van Nastrand Comp., Toronto, Canada, 1952, P., 53.

(۲) داکتر فرمند و دیگران. «جغرافیة افغانستان برای صنف هفتم» کابل ۱۳۶۲، ص ۱

(3). Opcit. P. 54, (4). Ibid., P., 53, (۵). Ibid, P. 55.

(۶) داکتر فرمند، جغرافیة، ص ۱.

(7). Opcit., P., 57, (8). Ibid.,

(9). Flexner, S.B. (Editor) : The Random House Dictionary of The English Language, Random House, N., 1956, P., 134.

(۱۰) نا دری و عزیز «قاموس و علایم ریاضیات» ریاست تألیف و ترجمه،

وزارت تعلیم و تربیه، مطبعة تعلیم و تربیه، کابل، ۱۳۶۱، ص ۱۷۹.

(۱۱) همان، ص ۱۳۹.

(12). Bakst, P. ۵9. (13) Ibid. (14) Ibid, P., 60.

(1۵) Ibid., P., 61. (16) Ibid.

منه‌پېستم در روانشناسی

رابطه بین بررسی سیستم و روانشناسی قائداره بی‌غور و تعمق را ایجاب می‌نماید. از یکسو، دیده می‌شود که روانشناسی از حمای مساعدترین و مفیدترین ساحه‌های تطبیقی معکوره‌های سیستم است (شاید درست باشد که هیچ چیز به مثابه روان سیستماتیک تر نباشد) ارسوی دیگر، نایه همین تازه‌گیزها بررسی سیستم - به مفهوم محدودایسن اصطلاح - در روانشناسی به صورت قابل ملاحظه جامه عمل نبوشیده است. احتیای که سیستم و رابطه آن به روانشناسی ارتباط دارد، در این باره خلاصه مختصری توسط لی، هون. برالانفی *L. Von Bertalanffy* در بعضی آثار وی (مثلاً، شماره ۳ و ۴ در ساخت) تهیه شده است. دلایل زیادی برای این عدم هماهنگی موجود است. یکی از دلایل آن این است که ایده‌های سیستم در روانشناسی از همان آغاز قرن بیستم انکشاف نموده آنهم در بدو تشکیل بررسی سیستم. علاوه بر آن، روانشناسی یکی از آن حمله مضامین تحکیم یافته نیروی یکس است که در آن بعضی از پریمیپهای اساسی بررسی سیستم فورمول بدی گردیده و انکشاف داده شده است. پس ائتروقتی که بررسی سیستم به طرف ساختمان، معایم تمیم یافته انکشاف کرد، این رابطه ایدئالوژیکی ابتدایی بارو انشناسی کد ام افاده مشخص را پیدا کرد و نقوانست تمام این وضع به دلیلی اتفاق افتاده که روانشناسان در شروع قرن بیستم بالخصوص به ترکیب نظری سروکار نداشتند؛ زیرا آنها تمام توجه خود را به گردآوری اطلاعات و تکامل تکنیکهای تجربی می‌ذول داشته بودند علاوه بر آن، نخستین شرح و تفصیل

تئوری عمومی سیستم از نگاه امکان تطبیق به ساحه های بخصوص علمی سودمندی جسمانی نداشت. علی الخصوص، تئوری سیستم تا درجه قابل ملاحظه ای نتوانست اساس میثود - ولوژیکی ابتدایی را که در برخی از نظریات روانشناسی در دهه اول این قرن در شرف تصحیح گیری بود، توسعه بخشد.

رابطه عمیق میثودولوژیکی که بین روانشناسی نظری و بررسی سیستم وجود دارد با وجود آنهم یک حقیقت انکار ناپذیر به حساب می آید که میثود به مثابه زمینه های کافی برای نزدیکی این دو ساحه در آینده قریب حداثت کند این قضیه را هم از خاصیت عمومی و انکشاف روانشناسی و هم از پراندهای میثودولوژیکی، که از این انکشاف ناشی میشود، میتوان استنباط نمود.

در مرحله تاریخ روانشناسی که از طرف روانشانسان معاصر به نام مرحله ما قبل علمی مصطلح گردیده اصول عمده و عملاً یگانه تحلیل روانشناسی همانا اصول درون نگری بوده است. از نگاه نظری، این اصول در اصل تداوی به اوج حدود رسید. اصالت تداعی، بر علاوه موضوعات دیگر، در جهت توضیحات عنصر گرایی، که خاصه تمام علوم آن زمان بود، تمایل نشان میداد. روانشناسی، بالاخر، خود را به مثابه یک نظر علمی مستقل به وسیله انکشاف روشهای تحقیق عینی قیاس داد. این وضع امکان آنرا میسر ساخت تا روشها و تکنیکهای جدید را در تحقیقات روانشناسی معرفی نمایند. و بر علاوه روابط مستقیم آنرا با علم فیزیولوژیکی، که سریعاً در انکشاف بود، تأسیس کنند؛ علی الخصوص به فیزیولوژی فعالیت عصبی عالی.

ولی به زودی آشکار شد که این جهت گیری در انکشاف روانشناسی با خطر قابل ملاحظه ای همراه بوده است و به صورت عینی امکان پذیر گردید که ایده های فیزیولوژیکی در روانشناسی به پیمانه وسیع معرفی شود که البته نقش قاطع را روشهای فیزیولوژیکی به عهده داشت و ذه روشهای مناسب روانشناسی. درحالی که هر دو ساحه از نگاه اکتشاف تکنیک و «ناب» بودن اصول در کلیت میثود با یکدیگر متناسب بودند. طوری که در تاریخ علم امکان به واقعیت تبدیل میشود. در چرخش ده قرن بیستم بخش زیادی از تحقیقات روانشناسی در چوکات روش «تحویل گرایی» (Reductionist) صورت گرفت؛ در زمینه کوششهای زیادی به عمل آمد تا اساس فیزیولوژیکی که همایه های مغزی را برای هر فعالیت روانی دربر میگیرد، مشخص گردد. برای رفع غلط فهمی

ماید تأکید نماییم که این تمایل در انکشاف روانشناسی شاید یگانه تمایل ممکنه زمان خود به حساب آید؛ زیرا تحلیل روانشناسی ماهیتاً با ساده ترین پدیده های روان، که بین انسان و حیوان مشترک است؛ آغاز گردید و منابر آن، مواد تجربی روانشناسی بیشتر به وسیله تحقیقات و مطالعات روانشناسی مقایسه‌ی تهیه و ترتیب شد.

اندکی پس‌انتر نظر اوراقی دیگری که به اساس کوششهای «تحویل گرایی» استوار بود، شایع شد که خصوصیات روانی را صرفاً به اصل قوانین اجتماعی کماش داد. این تحویل گرایی «سوسیولوژیکی» عکس العمل طبیعی به مقابل کوششهایی بود که میخواست روان را «فیزیولوژیکی» بسازد. در عین زمان این تلاشها آثار تحلیل پس مفید را بطه بین خصوصیات روانی و اجتماعی را نمایان ساخت؛ ولی تفسیریک حائیه سوسیولوژیکی قاعده روانشناسی، خصوصیات روان بشر را نادیده گرفته دو باره باعث محور محتوای به خصوص روانشناسی گردید.

با وجود رفتهایی که بین این دو شکل تحویل گرایی موجود است، آنها در حقیقت در سطح تئوری عمومی روانشناسی به عین نقایح رهمایی شدند. قاضایی که ل. هون بر تلامی به صورت ماسپی آنرا به مهورمی اماده کرده است که به اساس کردار و سلوک مودل انسان میخاندیکی استوار است (۳، ص ۱۲۶)

در واقعیت امر، در هر دو حالت، پدیده های معمول روانی کلاً به وسیله عوامل ماورای روانی مشروط میگردند.

درست نخواهد بود اگر ادعا شود که روشهای فیزیولوژیکی و سوسیولوژیکی تمیز کننده محتوای روانشناسی کلاً به گذشته ارتباط دارند هر دوی این ساحتها اساس محدود ولی در اصل قبول شده را برای تحلیل علم و تحقیق تجربی ارائه مینمایند. اما در قاعده تمهیمات فطری، روانشناسی معاصربه صورت رورافزونی تمایل به این دارد که بررسیهای بخصوص خود را انکشاف دهد و از تحویل خصوصیات روانی به خصوصیات بیولوژیکی یا سوسیولوژیکی اجتناب ورزد.

اساساً این روش در پایان سده اخیر شکل گرفت. پرنسیپهای میتودولوژیکی آن به امری ارتباط داشت که میخواست برای روانشناسی یک ساحت مطالعه مستقل را محفوظ نگاهدارد. از نگاه تجربی این تیوریهایی علی الخصوص به وسیله کشف خصوصیات کشالت اطرف C. Von Ehrenfels در سال ۱۸۹۰ م دلچسپی روانشناسان را برانگیخت.

خصوصیات گشتالت (gestalt) حکم میکند که ساختمانهای ادراکی مربوط به شی به صورت کل درک میشود و از خواص عناصر آن شی قیاس شده نمیتواند (از قبیل ساختمان ترهائی آلات موسیقی طور مثال، و ساختمان آهنگهای اصلی که در حالت تقدیم و تأخیر یعنی تغییر کلید، حالت اصلی خود را نگه میدارد). این کشف شاید به ذات خود کدام ابعیتی نداشته باشد؛ ولی ارا همیت میورد لویکی قابل اعتما دی بر خسوردا راست؛ زیرا این کشف شواهد تجربی را بر عدم کفایت اصالی روشن عناصر گرایشی تدارک دیده است. حتی به صورت نسبی به وظایف و عملکردهای ساده ارقبیل ادراک نیز صدق میکند. ضد عناصر گرایشی به صورت نظری در مفهوم روانشناسی گشتالت توضیح و تفصیل داده شده است (به آثار ورتهایمر (۹)، کهلر (۷) و کاهکا (۶) مراجعه کنید) گرچه به مصی ار عناصر روشن کلیت گرایشی در حصه روان قبلاً در مطالعات O. selz که نماینده مکتب Wurzburg محسوب میشود به مشاهده رسیده است (علی الخصوص وی به تمکک در صورت بروز یک پرابلم به مثابه «تمم گره ها» معامله نموده است، یعنی پرکردن حلالی بین معادیم «گره ها» و راهنامه ها در زمینه). همچنین روشن کلیت گرایشی در مطالعات A. Meinong و V. Benoussi و بعضی از روانشناسان دیگر نیز دیده شده است؛ ولی بنیادگذاران روانشناسی گشتالت W. Kohler، M. wertheimer و K. Coffka مستقیماً به نتایج مطالعات Ehrenfels اتکا نمودند. آران رو مفهوم گشتالت از نگاه آنها در ابتدا تنهایی قوانین ادراک تعلق میگزشت (این مفهوم، علی الخصوص خاصیت مجموعه تصورات گشتالت رابطه نامهای «ساحه»، «قوه دریافت»، «تفویز افکار» و «بینش» توضیح داده شده است) بعدها این قوانین ارفیاس به تمکک (و، کهلر، م ورتهایمر، ک. دفرول، سیکی) و به مطالعه شخصیت (ک. لیوین) ارتباط داده شده فرصیه اساسی روانشناسی گشتالت همانا پدیده های روانی را طوری فکر میکنند که به صورت کلی باشند گشتالت ار همان ابتدا متشکل شده است، نه آنکه به صورت عناصر پراکنده قبلی ترکیب و ساخته شده باشد آشنایی با رقف ادراک یا تمکک در هستی ساحه مربوط تحلی کرده است و حل پرا بلم مشتمل است بر حرکت در داخل این ساحه تا وقتی که ساختار موقف و ساختار ادراکی آن توسط شخص منطبق گردد.

اگر مناقشه پرا بلمی خالص روانشناسی را که توسط درفندگان مکتب گشتالت مطالعه شده است یک طرف بگذاریم (باید تأکید شود که این مطالعات به اساس تجارب عمیق صورت گرفته است) در آن صورت خواهیم توانست پرنسپهای اساسی میثودولوژیکی این

مکتب و اخلاصه نماییم. از نگاه مابزرگترین دلچسپی در حقیقتی نهفته است که روانشناسی گشتالات اولین مکتبی به حساب می آید که تنها به عملکردهای روانی سروکار نداشته است، بلکه با عملکرد کلی و تمامیت روانی که توسط سیر در فرار ساختارهای معین مشخص شده است نیز سروکار داشته است. قوانین گشتالات از این نگاه همانا قوانین سازماندهی کلیت به اساس توحید عملکرد و ساختار میباشد و همانیت روانی به مناد عملکردی بیان میشود که در آن شکل اصلی به روی اصل به اصطلاح آپستی (Pregnancy) در جستجوی «شکل خوب» دوباره اشکیل ساختار میدهد این کیفیت میتودولوژی گشتالات فوق العاده مهم است و باید کاملاً فهمیده شود نکته اساسی در اینجاست که حاصلت روانشناسی گشتالات اکثر اوقات هیچ چیز را به جرات تمایل به تمامیت ساختاری یا کلیت را در تشکیل روانی بررسی نمیکند؛ ولی این وضع کافی نیست برای اینکه بنیاد فوق دربار گشتالات بیش از یک نام و یا مبحث تصور عمومی باشد، باید کلیت نه تنها موضوع تحت مطالعه را توحید بخشد، بلکه نمونه اساسی را برای تحریر آن، که تصمیم تمامیت و امکان تحلیل آن را فراهم میسازد، نیز مد نظر بگیرد این نقش تعمیری در روانشناسی گشتالات به وسیله مفهوم گشتالات امکان میدهد که عملکرد روان را به متابه یک حرکت تسالی یک ساختار توصیح کند. البته طرح گشتالات را نباید به گمان رسیده تصور کرد؛ به خوبی واضح است که از این مکتب در ادبیات روانشناسی انتقادهای همه جانه به عمل آمده است. و بالاخر، باعث از هم گسیختگی این مکتب شده است عمده ترین نقایص جدی روانشناسی گشتالات آن است که به تعبیر و تفسیر قبل از تحریر (a priori) ساختار روان سروکار داشته است این نوع تعبیر روانی پر املم شکل روان را نمی میکند و بنا بر آن، به مشاهدهات تجربیتی مطابقت ندارد. همچنین این مکتب پراپلههای روانسی ریکی (یعنی رابطه روان و جسم) را در پرتو نظریه موارات حل و فصل کرده است که این هم یکی از نقایصه های آن به حساب می آید. چنانکه نخست عملکردهای روانی را در تمام سویه های حیات به صورت عالمشمول لا رمی دانسته است دوم در همشکل گرایی (isomorphism) بین عملکردهای روانی و واقعیت مبالغه کرده است این نقایص آنقدر حدی تبارز نکرد که مفهوم روانشناسی گشتالات را امرور به مشابهی که در گذشته قرار دارد، معرفی نموده است. در عین زمان انسان نمیتواند که با (P. Fraisse) در این ماره طرف واقع شود. P. Fraisse میگفت که مفکوره های اساسی روانشناسی گشتالات

به مشکل می‌تواند در گذشته قرار داشته باشد، بلکه: «رعوض بایه بخشی از «روایت روان» ما به حساب آید، زیرا تأثیرات مفید این مکتب عملاً در هر ساحت عمده روانشناسی دنبال شده می‌تواند». (۵)

روش ضد عنصر گرایی در روانشناسی که به اساس انتقاد های روانشناسی گشتالت استوار است به صورت موفقات در نظریات (L. Vygotsky) و (J. Piaget) انکشاف کرده است. این مفاهیم در بعضی نقاط بیولوژیکی لازم به مطالعات سیستمهای مفاصل نزدیک است و یگوتسکی و پیازه هر دو پذیرفته اند که روانشناسی نمیتواند در داخل چوکات عنعنیه بنا شود. (صلاً دایا گفته شود. که این نظر در مطالعات روانشناسی ارسال ۱۹۲۰ به این سو و صوعی عادی بوده است.) همچنین این ساله محض ده وسیله فرمولبندی دو باره مفاهیم روانی موجود. حل و فصل شده نه تواند، بلکه رعوض عوردر این موضوع مستلزم درک ز شاحت روانی و شهای پچنده و چنده دسته علوم در موضوع روان میباشد. برای ادغام این بررسی، و یگوتسکی مخصوصاً به مفهوم اصل فعالیت متکی بوده است. از همین جهت است که وی اهمیت زیادی را به تصورات داخلی ساختن و خارجی ساختن قایل شده است (۵) و مطالعه روان را به تحلیل سیستمهای علایم و وسایل فعالیت دقیقاً ارتباط داده است.

تأییدی که به پیازه ارتباط دارد، نقطه محراقی تحلیل وی را اهمیت عملیاتی روان تشکیل میدهد. همچنین وی به مرصیه بی اتکا دارد که فعالیتهای عقلی مشتق حس - حرکتی فرد میباشد و عناصر (عملیات) آن، اعمال داخلی ساخته شده است، و لسی پس حلاص و یگوتسکی، پیازه، اساساً از نگاه نیوری به موقف (مقام) عقل در بین وظایف (عملکرد) روانی و به کیفیت ویژه آن دلچسپی دارد. باید گفته شود که وی این دو ساله را کاملاً به طریق سیستم تلقی و حل و فصل یکمده واقماً وی به کل عملیه های انکشاف روانشناسی به مشابه مشتق ساختارها معامله نمیکند. حتی تعامل کاملاً بیولوژیکی بین موجود حیوة و محیط نیز در نظر پیازه به مشابه یک سیستم ظاهر شده از نگاه مطالعه مواد، توافق و توازن بیان میشود، در حالی که کیفیت حیاتی این سیستم، به وسیله فعالیت افاده میگردد. یعنی اساساً دینامیکی به حساب می‌آید از نگاه پیازه رشد، حاوی ساختار های اصلی است که

• در فعالیت ایدآنها و طرحهایی که پیش انسان است، درونی، حنبه بیرونی پیدا میکند و مواد بیرونی چون مطابق به طرحهای متغییر شکل میدهد، رنگ درونی بخود میگیرد. (م)

ارتزکیبهای فعال حاصل میشود. تیغ‌های مادی که کاملاً ماهیت پیولوژیکی دارند به وسیله تبادل‌های وظیفه‌ی که مختص به قلمرو روانی است، تکمیل میگردد. در اخیر سلسله مراتب کاملاً معین، ساختارها که فرایار یکدیگر قرار دارند و قابل تحویل به یکدیگر نیستند. حاصل میشود. در فوق این سلسله مراتب عقل قرار دارد که مجموعه عملیه‌های توافقی را که انکشاف آن به طرف کسب «تبادل کلی» گرایش دارد، ادامه داده تکمیل مینماید که این خود به اساس تماثل (جذب) کل واقعیت و سازگاری به آن از صلی است که از «اطاعت‌برده و ارار قید اصلی «ایجا» و «اکنون» آزاد گشته است» (ژان پیاژه، ۶۷-۶۸)

این‌گونه نماینده‌گی از سلسله مراتب ساختاری به صورت طبیعی به خصلت وابستگی متقابل بین علوم تئوری پیازه می‌انجامد. حنده‌های مختلف عملکردهای (وظایف) روانی و عقل باید همزمان از نگاه پیولوژیکی، معرفتی، روانی، منطقی و سوسیولوژیکی مطالعه شود. معامله با عقل فیر از طرف پیازه به اساس سیستم ساختاری صورت گرفته است. هر چه ترین سیمای این معامه خصلت صد عنصرگرایی دارد پیازه صریحاً بیان میدارد که مفهوم عملیاتی که در تمیین ماهیت عقل نقش قاطع راهبری میکند، نمیتواند تنها به صورت خودبه خودی تعریف شود «یک عملیات واحد نمیتواند عملیات محسوب شود؛ زیرا جوهر اساسی هر عملیات تشکیل سیستم میباشد» (۸، ص ۹۳) در انکشاف این فرضیه اساسی، پیازه اعتراف نموده است که: «برای درک خصلت عملیاتی تفکر افسان باید سیستم را طوری که هست حاصل نماید و اگر طرحهای منطقی عادی ما را قادر به یافتن چنین سیستمی کرده نتواند، ما باید مطلق کلیتها را بسازیم (۸، ص ۹۴) لازم به تذکر است که در این رابطه پیازه پیش از آنچه که فورمولبندی «مطلق کلیتهای» را ایجاب میکند در زمینه انجام داده است، یعنی وی کوشیده است تا آن ایجابات را در عمل پیاده نماید. در مفهوم پیازه، جوهر سیستم عملیات عقلی در تصورات «گروپ» و به وسیله آن بیان شده است. مفهوم گروپ از نگاه پیازه بایهضمی عملیات در مفهوم گروهی که از ریاضیات به عاریت گرفته شده است، تشکیل نموده است. پیازه با اساس قرار دادن این مفهوم از یک طرف به صورت کای دسته‌بندی معصع عملیات عقلی را بنا کرده است و از طرف دیگر، توانسته است که روشن‌روانی تفکر را با روشن منطق و ریاضی پیوند دهد و در نتیجه قدم مهمی را در راه

رسمی ساختن تحقیقات روانی بر دارد (اگر چه پیاژه خودش این نکته را طوری به کار میبرد که احتیاج روش وابستگی بین علوم را به مطالعه تفکر تأکید مینماید.)

آیا میتوان گفت که پیاژه واقعاً منطق کلیتها را، کم‌ارکم در ساحت عقل، بنا کرده است، این سوال را به شکل میتوان به صورت مثبت جواب داد. دیده میشود که تصور مفهوم گروپ، اساس خیلی محدودی را برای این نوع منطق تشکیل داده است. ما خود آنهم، حتی همین شکل نه چندان مفصل، در یک مشخص مقصد سیستم بزرگ بسیار معید ثابت شده است.

به هر تقدیر از جمله مهمترین حالاتی به حساب آمده است که تیوری پیاژه را در پیشرفته ترین موفقیات در علم روانشناسی معاصر قرار داده است. تحلیل متودولوژیکی این مفهوم، نتیجه مسلمی را نوید میدهد که تطبیق شعوری مفهوم سیستم در روانشناسی افقهای نظر وسیعی را برای اكمال اساس نظری این مضمون (discipline) دار میکند.

ادراک عملیاتی عقل از طرف پیاژه محض از چند پسر سیستم محدود روش سیستم استفاده مینماید؛ ولی آنرا به یک سویه عالی استادانه به شمول بینا نگذاری وسایل رسمی مربوط، انکشاف میدهد. یک تمایل دیگر نیز در ادبیات روانشناسی معاصر به پیدمان زیاد احساس میشود که به اساس حدود جدید در تطبیق و مهارت پرنسیپهای سیستم استوار است. این تمایلات تنها در ساحت های توصیفی و نظری بدون توسعه مفصل وسایل بخصوص تحقیق رواج دارد.

از همه اولتر میتوان به مطالعات G. Allport (۲-۱) که میخواهد تیوری را در مطالعات شخصیت تطبیق کند و مطالعات ل فون برتلا نفی که در فوق ار آن یاد آور شدیم.

(۳ و ۴) میگوشت تا قضیه های تیوری روانشناسی عمومی را که از پرنسیپهای عمومی سیستم نشأت میکند، فورمولبندی نماید (به ۳ مراجعه کنید) این قضایا که مناسبت آن در مطالعات برتلا نفی مصاف با انتقاد از پرنسیپهایی است که فعلاً در روانشناسی قبول شده تلقی میشود تا اندازه کافی دلچسپ است که در اینجا تذکر داده میشود (محض میخواهیم در اینجا به گونه تبصره اظهار نمایم که در بعضی حالات متأسفانه برتلا نفی به مطالعات روانشناسان شوری که به صورت مفصل مطالعه شده و به شکل تجربی تحقیق گردیده است، اشاره نمیکند. این وضع علمی مخصوص در حصة پرایلم نقش رمزها در سلوک انسان که از طرف ویگورتسکی و پیروان مکتب وی به سوی پیشرفته فورمولبندی مطالعه شده است، به خوبی صدق میکند.) از نگاه برتلا نفی، تغییر نظر عمده ای که

در روانشناسی به وسیلهٔ روش سیستم آورده شده است مشتمل است بر حاشین ساختن مفهوم انسان به مثابه یک سیستم شخصیتی فعال به جای مدل میخانیکی انسان (robotmodel). لازم است تأکید گردد که این سیستم به صورت ذاتی فعال تلقی میگردد. تنها این روش میتواند به فهم ماهیت ابتکاری فعالیت انسان رهنمایی کند. همچنین روش مذکور کمک میکند تا فهم عمیقتر از آن کیفیت، بخصوص، انکشاف مدنیت معاصر حاصل شود که بر تلافی آنرا میخانیکی ساختن انسان robotizatism خواسته است. یعنی آوردن یک سلسله تغییرات در خصوصیات فعالیت انسان باعث محور مفهوم آن گردیده محتوای ابتکاری متکامل آنرا ضایع نموده میسازد.

دستهٔ دیگر قضایا مربوط است به انتقاد بر تلافی از مدل توارن فیزیولوژیکی ساوینسکی که شهرت قابل ملاحظه‌ای در روانشناسی کسب نموده است. برای اینکه بی کفایتی این مدل را تمثیل نمایم بر تلافی پردازش (Paradox) معروف و مشهور روانی اجتماعی را ذکر میکنیم. از نگاه این مدل ناممکن است توضیح داده بتوانیم که چرا تعداد نوروزها (neuroses) و سایکوزها psychoses در دوران جنگ جهانی دوم به صورت قابل ملاحظه‌ای افزایش یافت در حالی که در جامعه غربی معاصر این حادثات فراوان دیده میشود.

از نگاه پرسیپ توارن فیزیولوژیکی، وضع مایهٔ برعکس مدد، زیرا در ایام جنگ موقع برای فرونشاندن و جبران نیازهای انسان و در نتیجه، حاصل نمودن توارن روانی فوق‌العاده پایانی آید، در حالی که در سالهای بعد از جنگ برعکس، این مواقع به صورت چشمگیری بالا میرود. مسأله ما همین روانشناسی معاصر از نگاه بر تلافی به اساس «تئوری اتفاق نظر» استوار است که شکل شخصیت انسان را صرفاً به مثابه یک عملیة شرطی به حساب می‌آورد (چنین است نظریات سلوکیو و طرفداران تحویل روانی) چندی که واقعاً در اینجا به وقوع می‌پیوندد همادامهٔ تشخیص خودی (Self-differentiation) میباشد یعنی انتقاد از یک حالت غیر مشخص و مختلف به یک حالت مشخصتر. (این خصوصیت مطابق به انکشاف ادراک، شکل مفاهیم، شکل لسان و غیره میباشد) از این نگاه عملیة برگشت‌کننده Vegressive در روان نباید به مثابه فقدان عملکردهای عالی برگشت به حالت طفلی تلقی گردد، بلکه در عوض باید به مثابه تشخیص و تجزیه شدن محسوب شود. یعنی فقدان کلیت به وسیلهٔ روان.

با لاخر برتلائی شرایسط قبلی تحقیق روانشناسی رابطه اساس فهم خصوصیت‌های عمده پدیده‌های روانی مناقشه میکند. سلسله مراتب این موضوع مشتمل بر سه سویه عمومی میباشد: یعنی غیر عضوی، عضوی و رمزی (انسانی). دقیقاً همین ایجاد و استفاده از رمزهاست که جهان انسان را از حیوان متفاوت میسازد، یعنی رمزهایی که از روپنای ثقافت و تاریخ در دست می‌آیند. بنابر آن، سلوک انسان نمیتواند به اساس (Zoomorphism) یعنی از نگاه سلوک و رویه موشها، کبوترها و شادیاها توضیح گردد. این روش به صورت مستقیم نتایج عمای را در بر دارد طور مثال، در معالجات روانی (Psychotherapy) فرض میشود که علل تشوشات روانی باید در ویه های مختلف به شمول ساحه های اررشی و رمزی جستجو گردد. این گروه شرایط قبلی همچنین نیاز منایهایی را که باید در تحقیقات روانی مد نظر گرفته شود نیز در بر دارد و معتقد است که انسان مانند جزیره منزوی نبوده، بلکه جزء سیستم‌ها به سویه‌های مختلف میباشد که از گروه‌های کوچک شروع شده به تمدن بشری حتم میشود (۳)

قابل درک و فهم است که این نظریات برتلائی تاه نور از یک تیوری روانشناسی نمایانگی کرده نمیتواند. خودش هم این نظریات خویش را به حدیث عواملی که جهت‌یابی جدید تفکر در روانشناسی را تمیین مینماید، تلقی میکند. رابطه عبارت دیگر، این پیشنهاد به مشابه قضایای فلسفی و متودولوژیکی باقی میماند؛ ولی همین تمییر در جهت‌یابی یا شناسایی است که مهمترین شرایط قبلی برای اربین بردن مسائل، پیشترفت واقعی در ساحه نظری روانشناسی معاصر محسوب میشود. البته ارایین برمی‌آید که مطالعات نظری به مرحله دور مولبدی قصایا توقف نمیکند، بلکه در عوض به وسیله بمای وسایل مناسب و تحقیقات تجربی وسیع در زمینه، تقویه بخشیده میشود، یعنی به وسیله مطالعات اذراع و سویه‌هایی که طور مثال، توسط پنازه و مکتاب وی و توسط یک تعداد روانشناسان شوروی انجام یافته است به قیام میرسد.

نویسنده: م. ت. ستودنیوکین
همکار و گزارنده: قاسم رهیاب مالستانی

وظایف آموزشی و پرورشی تاریخ سده های میانه (صنف ۶)

کورس تاریخ سده های میانه در صنف ششم عبارت از جزء ضروری و مبرم تعالیمات تاریخی شاگردان میباشد. ما وجود مطالعه مراحل دور دست در آن، کورس مذکور سهم بزرگی را در تشکیل اساسات جهان بینی شاگردان احتوا میکند. تدوین درک عامی قانونمندیهای تاریخ جامعه بشری در روح شاگردان قسمت عمده و اساسی سیستم این جهان بینی را تشکیل میدهد.

مطالعه تاریخ در صنفهای (۵-۶) درک تاریخی پدیده های اجتماعی را به شاگردان می آموزاند. شاگردان میفهمند که پدیده های تاریخی ثابت نبوده بلکه در مرحله معین و خاص به وجود آمده تغییر می یابند یا از بین میروند. تاریخ قرون وسطی توأم با تاریخ جهان باستان کمک میکند تا پیرامون به وجود آمدن و رشد مالکیت شخصی، استثمار، طبقات و دولت، همچنان سیستم استعماری، مذاهب جهانی (اسلام و مسیحیت) یک سلسله اکتشافات علمی و فنیکی، وسایل معیشت، فرهنگ مادی و معنوی و غیره دانسته شود. در درسهای تاریخ صنف ششم، اهمیت کار توده ها به مثابه اصل مرکزی پروسه تاریخی آشکار میگردد. شاگردان واضح میسازند که کار، رشد فنیکی را تأمین نموده منتج به دگرگونیهای طبیعی و پدیدایی شهرها گردیده در به وجود آمدن معلومات و دانشهای علمی نیز یاری میرساند.

کورس تاریخ سده های میانه امکانیت زیادی را برای آشکار ساختن نقش توده ها در انکشاف تولید و فرهنگ در مبارزه طبقاتی شان علیه مستبدین و نیز نقش جنبشهای آزادیبخش مای قهر صده جهانی فراهم میسازد .

شاگردان متیقن میگردند که پیشرفت در انکشاف تولید مادی در قرون وسطی وابسته به آزادی زیاد و خود مختاریت اقتصادی طبقه اساسی زحمتکشان ، دهقانان وابسته به فیودال یعنی مولدین عمده نعمات مادی موده و با فرق از علایمان آنها از محصولات کار بر خور دار بوده آنها را تکامل میبخشیدند .

فعالیت تولیدی اسبابها ارتباط نزدیک و ناگسستی با تشریح وضع طبقات ، اشکال استثمار و مبارزات طبقاتی دارد . شاگردان ، معالومات را پیرامون طبقات اساسی جامعه بشری نه تنها با وسعت تمام در مورد فقر و اعیاء و وضعیت آنها در جامعه (طالم و مظلوم) ارتباط میدهند؛ بلکه رابطه آنها را با ملکیت، با وسیله عمده تولید یعنی زمین و ابزار کار بررسی میکنند. مسلماً زمانی که شاگردان با صورتبندی فیودالی آشنا میشوند میخواهند بدانند که هر نظام استثمار گر به وسیله طبقات و میتود های اساسی استثمار از نظام دیگر فرق دارد به اثر مطالعه مبارزه طبقاتی در جامعه فیودالی شاگردان در باره طرق و اشکال این نوع مبارزه آگسهای حاصل میکنند . در ختم کورس مفهوم انقلاب بورژوازی صراحت یافته نظر به ضرورت گذار انقلابی از نظام کهنه فیودالی به ساختار مرفقی جدید کاپیتالیستی آشکار میگردد . در صنف هشتم معلم مهارت شاگردان را تقویه میکند که خود آنها به تنهایی شرایط جنبشهای مردمی را تشخیص نموده عمل پیروزی ویا شکست آنها را ذکر نمایند و همچنان نتایج این جنبشها را در رابطه با آنکه چه قدر به گسترش آزادی طبقات مظلوم یاری میرساند و ستم فیودالی را کمتر میسازد، ارزیابی مینمایند .

در اثنای مطالعه تاریخ اجتماعی- سیاسی سده های میانه معلم توجه شاگردان را به نکات زیر معطوف میدارد .

- هر نوع جامعه ای که بر اساس استثمار استوار باشد به طبقات متخاصم تقسیم گردیده آشتی ناپذیر میباشد .

- به اثر تقسیم جامعه به طبقات متخاصم دولت تشکیل میگردد که دولت خود وسیله زور طبقه حاکمه به مطاوع سرکوب نمودن زحمتکشان میباشد .

- در هر نظام استثماری مبارزه طبقاتی حتمی است که به تدریج شدید و حاد میگردد.
- راجل تاریخی با طبقات مشخص در ارتباط بوده از منافع آنها پشتیبانی مینمایند.
- اشکال دولت فیودالی تغییر مینماید، لیکن ماهیت طبقاتیش تغییر ناپذیر باقی میماند.
- سرنگونی نظام فرتوت فیودالی توسط انقلابات صورت میگیرد.

تدریس تاریخ سده های میانه به تربیة وطنپرستانه و انترناسیونلیزم پرولتاری کمک میرساند. در موضوعاتی که مبارزات خلقها به خاطر آزادی ذکر شده است توضیح میشود که توده های رنجکش آورنده گان احساسات راستین وطنپرستانه بوده با طبقات حاکم، که همیشه به خاطر حفظ ثروت و امتیازات شان در حاکمیه با غاصبین در سازش میباشد، تضاد داشته اند. در این کورس در شاگردان حس احترام به همه خلقهای مبارز و آنهایی که هنوز به خاطر استقلال وطن خویش میروزمند، پیدا میشود.

یکی از وظایف اساسی تاریخ سده های میانه آن است که شاگردان را با دستاوردهای عمده فرهنگی کشورها و مردم مختلف آشنا میسازد. معلم کار و زحمت بشری را به مثابه اساس و شرط انکشاف فرهنگ نشان میدهد. شاگردان باورمند میشوند که فرهنگ جهانی به وسیله کوششهای بسیار و بیدریغ توده ها ساخته شده است. در رابطه با این امر، تشریح میشود که کدام تعامل و همکاری متقابل بین ثقافتهای مردم مختلف وجود داشته است. همچنان تملق و وابستگی سطح رشد فرهنگ از یک سلسله عوامل مطلقاً سطح رشد تولید، ساختار اجتماعی - سیاسی و سنن فرهنگی متشکل آشکار میگردد.

در صنف ششم کار بالایی تحیکم مهارت شاگردان که به تنهایی نتایج را بخشبندی نمایند ادامه داشته، آنها نتیجه گیریهای جداگانه را با مثال در کتاب تشخیص نموده، حالات روضه‌نهای طرح شده را به اثبات میرسانند و حوادث و پدیده‌ها را بررسی مینمایند.

بسیار ضرور است که شاگردان شخصاً به گونه مستقیم به وقایع تاریخی علاقه پیدا کنند. در صنف ششم با مقایسه صنف پنجم، کار با متن کتاب، نقشه ها و تصاویر تاریخی، مشکلاتی میگردد. اکنون در مورد برخی مشخصات هضم و تحلیل دانش شاگردان صنف ششم بحث میکنیم. بسیاری از آنها تمایل دارند آثار تاریخ را به اشخاص ارتباط دهند. راجل پندیده ها را تنها نمرة خواست و فعالیت شخصیتهای جداگانه، بدون در نظر داشت منافع طبقاتی آنها شمارند. طور مثال، آنها تشکله دولت فرانکها را تسخیر دولت خلودویگا تشریح نموده تا سپس دولت مرکزی در فرانسه را نتیجه فعالیتهای خلودویگای

۱۶) علیه فیودالهای بزرگ میذآنند. تمایل به شخصیت و شخص از رهگذری است که هنوز شاگردان قانونهای عمومی انکشاف جامعه را درک نکرده اند. آنها نمیدانند و نمیتوانند که تولیدات اجتماعی و مبارزه طبقاتی کدام نقش را بازی مینماید و نقش شخص در تاریخ چیست؟ خود ناکت در شعور شاگرد با کار رواسی و فعالیت تاریخی شخص ارتباط میگیرد. برای رفع این تمایل لازم است که همیشه ارتباط بین کاررواییهای تاریخی اشخاص و منافع طبقاتی، که این اشخاص با آنها در ارتباط اند، کشف و آشکار گردد و منافع طبقات هانیازمندیهای انکشاف جامعه پیوند داده میشود. شاگردان به واسطه معلوم نمودن تمایلات عمومی در تاریخ کشورهای مختلف قانونمندیهای را درک میکنند. دشواری عمده هضم قانونمندیها آن است که شاگردان حین مطالعه یکی از پدیدههای تاریخی و تأثیر آن بردیگر پدیده های مشابه آن، چگونه میتوانند ارتباط برقرار نمایند، اما اکثریت شاگردان که میخواهند به تنهایی ارتباطات تحلیلی را بردیگر واقعات و پدیدههای یک شکل انتقال دهند، مرتکب اشتباهات جدی میشوند. مثلاً بسیاری شاگردان علاقه های خود کامه گی فیودالی را به این شکل ذکر میکنند: خانه جنگیهای داخلی، ضعف بودن حکومت شاهی و... و... یعنی پدیدههایی که برای قرون وسطی قبلی در تمام مرحله فیودالی برابراست. برای رفع این نقیصه بهایت ضروراست که در تدریس دوره تاریخ قرون وسطی مشخصات فیودالیزم در مقایسه با دوره پیشین، یکا یک تشریح گردیده بعداً تذکر داده شود که کدام یک از آنها اهمیت حویش را از دست داده و کدام مشخصات جدید به وجود آمده اند

روشن است که در تدریس تاریخ سده های میانه به خصوص قرون اوژی هضم شاگردان توجه شود. اکثریت شاگردان اهمیت تاریخهای کرونولوژیک را به مشایه جهتایی اساسی وقت و واقعات تلقی میکنند. در نزد آنها این تاریخخانه تنها با واقعات و حادثات، بلکه با یکدیگر نیز مرتبط میشوند. پیچیده گی و سختی مهم در ساختن تصورات کرونولوژیکی در صنف ششم عبارت از این است که برای شاگردان برقراری ارتباطات زمان آموخته انده شود.

نصه رنگین و جذاب معلم امکان میدهد تا دونظر و اندیشه شاگرد تصاویر روشن گذشته، دوباره احیا گردد، موضوعات و مواد تعلیمی به همان پیمانه مشخص کرده شود. به خطایری

که تصورات رنگارنگ و موزون مشکل گردیده همچنان تأثیر احساساتی بر شاگرد عملی شود. و معلم در جریان تشریح موضوعات نمونه های فکری و تصویری و توضیحات، ارتباط متقابل بین وقایع تاریخی را به شاگردان میدهد و به آنها می آموزاند تا منطق فکر نمایند.

در پروسه تشریح مواد تقریری توسط معلم میتوان دو طریقه تشکیل کارروایی و نهایت ادراکی شاگردان را مشخص نمود

(۱) قصه طوری تشریح شود که شاگردان را از شنیده گان به «شاهدین» وقایع و پدیده های خوانده شده تبدیل نماید. ناری شاگردان کاملاً توجه نموده به درس و تشریح ریادتر علاقه میگیرند.

در جریان تشریح مواد تقریری طرق مشخصه زیرین استعمال میشود:

۱- قصه مصوری که در آن قضایای روئن (مثلاً قصه پیرامون زنده گی فیودالیها) نهفته شده است.

۲- قصه به شکل مصامت به گذشته که بتواند شاگردان را از دگر تدکربه گذشته دور از ما متوجه سازد. طریقه شخصی نگهداشتن پدیده ها و پروسه های تاریخی وقتی که حقایق معمولی در سرنوشت شخصیت تاریخی مجسم شده است.

۳- طریقه دراماتیکی وقایع و پروسه های تاریخی، رمانی که حقایق ساده به شکل برخورد چند شخص خیالی تاریخی مجسم شده است.

۴- آمییم و تشریح اجزای دلچسپ و معصل که طور گسترده و نزدیک وقایع و حادثه ها را بیان میکنند.

(۲) عبارت است از تشریح مواد بر اساس به وجود آوردن (ساختن) اوضاع پراپلمی در صنف

ششم امکان ساختن طرق مختلف اوضاع پراپلمی بدین گونه موجود است:

۱- وظیفه داده میشود که حل آن وقایع و پروسه ها را که قبلاً خوانده شده و لسی جواب مکمل نگرفته اند بیان دارند. (مثلاً دوشرب به وجود آمدن تولید کاپیتالیستی توضیح میشود، پس از آنکه شاگردان موفکتور کاپیتالیستی را خوانده باشند.)

۲- بر اساس نام موضوعات درس، شاگرد موظف میگردد که در جریان آموزش مواد جدیدان را حل نماید.

۳- با استفاده از طریقه مقایسه نوباکه نه که قبلاً مرور شده لازم است که ماهیت پدیده ها و وقایع معلوم گردد. (مثلاً زمانی که موضوع مسونوفکتور (صنعت دستی)

کاپیتالیستی خوانده میشود شاگردان وظیفه بگیرند تا او را با صنعت دستگاهی ورکشاپ مقایسه نمایند).

برای متشکل ساختن جهان بینی علمی شاگردان لازم است تا آنها مهارت تنها تحلیل و تجزیه نمودن فاکتورها را درک نمایند. به این منظور نقشه های منطقی تجزیه و تحلیل بعضی پدیده های معمولی توصیه میشود: روابط بین طبقات، نظام های دولتی، قیام های دهقانی و غیره اینگونه نقشه از یک گروپ سوالها که در یک سلسله معین طرح میگردد تشکیل گردیده است. طور نمونه نقشه راه خاطرات مطالعه قیام های دهقانی در قرون وسطی می آوریم:

۱- علل قیام را معلوم نماید

۲- قیام چگونه آغاز گردید؟

۳- رهبر و سرکرده قیام کی بود؟

۴- ترکیب قیام کننده گان چگونه بود؟

۵- جریان قیام را روشن سازید.

۶- فعالیتها و کاررواییهای قیام کننده گان را تشریح کنید.

۷- مطالبات و نیازمندیهای آنها چی بود؟

۸- قیام به چه شکل سرکوب گردید، علل شکست آن را بیان دارید.

۹- نتایج آن قیام چی بود؟

اگر در این مورد برای شاگردان گاهی معلومات داده شود و آنها در کتابچه های یادداشت شان بنویسند، در آینده وسیله آموزش پدیده ها و وقایع مشابه، سهلتر میشود. تمثیل و ترقیب سوالات تحقیقاتی نیز برای میرساند تا در صنف زمینه عناصر و نشانه های بحث و مشاجره علمی پیدا گردد. شاگردان با حل اینگونه سوالات دانش جدید کسب نموده میتوانند به تنهایی نتیجه گیری نمایند.

بخش اساسی تدریس عبارت از آن است که شاگردان مهارتها و تجربه علمی را آموخته بامتن، اسناد و تصاویر، نقشه ها، مآخذ معلوماتی و دیگر مواد کتابی به تنها یی کار نمایند. کار با متن کتاب تعلیمی باید اشیای ذیل راه شاگردان به اموزداند:

الف) اندیشه و موضوع عمده را در متن (نکست) هویدا ساخته نتیجه گیری کرده شود.
ب) پلان هادی ساختن پاراگراف و یا قسمتهای آن تدوین گردد.

ج) مفاهیم نسبتاً ساده تعریف شود.

د) متن نقل کرده شود. (به شکل قصه تشریح گردد).

در برخی دروس کار ترتیب پلان را به شکل مناسب باید سازمان داد، بدین منظور مواد موضوعاتی لازم است که نخست مفاهیم جدید برای شاگردان در آنها ذکر نشده یعنی آن بخشهای کتاب که در آنها مبنی بر مواد جدید پروسه ها و پدیده های مشهور برای شاگردان ارزیابی میگردد.

دوم بر حقایق روشن که اهمیت تربیتی بزرگ میداشته باشند به قدرت در آنها تذکر یافته است. اقسام مختلف کار در دروس سازمان داده میشود.

هنگام کار با سامان آلات سمعی و بصری و به ویژه تصاویر کتاب لازم است تسه روابط و توجه شاگردان به آنها به مثابه منبع عمده دانش جلب گردد. در این مورد باید وظایف تحلیل تصاویر، مقایسه آنها و نتیجه گیری و ارزیابی این مقایسه ها و بالاخر رابطه بین تصاویر و متن کتاب صورت گیرد.

بسیاری شاگردان با استفاده از وسایل و طرق رنگا رنگ پدا گوژیکی موضوعات را قسمی در جریان درس هضم میکنند. اما اکثریت شاگردان معمولی نمیتوانند که موضوعات را در جریان درس به آن اندازه درک کنند که ضرورت به تشریح و تعریف مسلسل میداشته باشد. بدین ملحوظ کار حادگی برای شاگردان حتمی و ضروری است که به واسطه آن دانش کسب شده در درس تقویه و تکمیل میگردد. کار خازنهگی باید به تحکیم آن دانشهایی که شاگردان در جریان درس آموخته اند مساعدت نماید. از این سبب کار خازنهگی به اندازه زیاد کار انجام داده شده در صنف را تکرار میکند. علاوه بر آن، کار خازنهگی باید عناصر جدید را به خود پیوست سازد. مثلاً آن سوالهایی که اساساً در صنف تقویه و ارزیابی شده اند ضرور نیست که در کار خازنهگی شامل شوند؛ اما وظایف جدیدی که شاگردان به تنهایی انجام خواهند داد سودمند است.

نظارت و بررسی از دانش شاگردان اهمیت زیادی برای تحکیم و تعمیق تجارب و مهارتهای حاصل شده در درس دارد. در جریان نظارت فاکتورها و مفاهیم اساسی کورس در فکر شاگردان تقویه گردیده سطح آگاهی آنها بلند میگردد. و نیز تفکر منطقی آنها رشد یافته گفتار و کلام تقریری و تحریری ایشان بسط مییابد و تجارب پرکنیکی کار نهایی آنها استحکام میپذیرد. در این مرحله نظارت سیستماتیکی از آمادگی متواتر شاگردان به درس ارزیابی و نمره دادن به دانش آنها و همچنان بررسی و نظارت خود معلم از کار شخصش اجرا میگردد.

آشکار است که در وقت نظارت از طرق کار گرفته میشود که همه صنف در مجموع در آن سهم بوده علاقه و توجه شاگردان را در تمام جریان درس جلب نماید. در این مورد لازم به دانستن است که محتوای نظارت چه بوده، کدام جای را در درس اشغال نموده و به چه شکل انجام مییابد. محتوای نظارت وابسته به وظایف درسی گذشته و کنونی میباشد. نخست از همه، معلم آن سؤالی را از درس گذشته نظارت میکند که شاگردان به کلی آنها را آموخته‌اند. حتی اگر سؤالات مذکور ارتباط مستقیم با مواد درس حاضریه نداشته باشند. از این لحاظ معلم جریان فعالیت و کاری شاگردان را که منتج به هضم نتایج ضروری آنها میگردد. سنجش مینماید. نظارت و آوری امکان دارد که در ابتدای درس انجام گیرد یا آن را میتوان با تدریس مواد جدید ارتباط داده در آخر درس آورد، البته با در نظر داشت تحکیم موضوعات مرور شده در صنف ششم از طرق بعدی نظارت چنین استفاده میشود.

(الف) صدا کردن (دهوت) برای جواب طرح شده،

(ب) جواب خلاصه را از جای (چوکی) جواب دادن،

(ج) جلب شاگردان به اصطلاح و مکمل ساختن جوابهای رفقای شان،

(د) معلومات نه چندان زیاد شاگردان پیرامون سوال قبلاً طرح شده،

(ه) نوشتن حالت‌های اساسی به شکل پلان در روی تخته، ترتیب و تدوین جداول،

گرافها و غیره.

(و) اصلاح و ترمیم دادن کتایبچه‌ها و نظارت از کار تحریری همه شاگردان صنف

بدون اطلاع قبلی (به طور معمولی این کار در مدت ۱۵ یا ۲۰ دقیقه صورت میگیرد)

(ز) آزمون در مورد موضوع خوانده شده برای شاگردان جداگانه و به اثر مریضی

و یا دیگر علل از درس غایب بوده‌اند. استفاده از طرق مختلف نظارت در صورتی امکان

پذیر است که شاگردان همیشه با خود کتابچه داشته باشند. در کتابچه‌ها نتایج، علل و

اهمیت بعضی وقایع و پدیده‌ها نوشته شده همچنان معاهیم و اصطلاحات (فرهنگی کوچک

تاریخی)، جداول مختلف، گرافها، رسمها و پلانهای درسی تعیین میشود.

دلین په واسطه د مارکس د تعلیمي طرحې وده

(۲)

ج) په پېداګوژیکي علومو کې دروزنې د کیفی تغیر د اهمیت انعکاس: دکارګري طبیعي د علمی جهان بینی د رامنځ ته کېدو په واسطه د پېداګوژي علم بیخي نوی تیوریکي او میتودولوژیکي اساسات تر لاسه کړل. دیالیکتیک او تاریخي ماتریالیزم د ښوونې او روزنې د پېداګوژي داسې طریقې رامنځ ته کړې چې د هغوی له مخې د پېداګوژي علم په عمده توګه د خپلې او ایدې پالوستې فلسفې له سرپرستي څخه خلاصه او دیوه مستقل او دقیق علمی دسپلین په حیث پی وده وکړه.

کارل مارکس، فریدریش انگلز او ولادیمیر ایلیچ لینن یو لړ هغه معلومات فورمول بندي کړي چې د نوي ماتریالستي پېداګوژي اساس جوړوي. د مثال په توګه د لاندې اساسي ټکو یادونه کوو کوم چې د زیاتې پاملرنې وړ دي:

- د ټولنیز سیستم او روزنیز سیستم د مطابقت قانون،

- د طبقاتي ګټو له مخې د روزنې لخوا اګونوپه واسطه دروزنې کنټرول، یعنې په

طبقاتي ټولنو کې ښوونه او روزنه حتماً طبقاتي خصالت لري او په طبقاتي مبارزه کې هره طبقه هڅه کوي چې ښوونه او روزنه د یوې آلې په غیر د خپلو طبقو د ګټو په خدمت کې استعمال کړي.

- د ټولنیزو اړیکو د مجموعې په حیث د انسان د ماهیت تشخیص او په دې پورې مربوط

د شخصیت دودې د اساسي قانون فورمول بندي (د عمل په واسطه د انسان او دهغه د چاپیریال د تغیر او بدلون د دیا لیکتیکي وحدت)

- د ټولنیز شخصیت د دودې د عمومي هدف بنیاد او سوسیالستي انساني تصویر یعنې د انسان

جامع او هراړ ځيږي روزنې ته دتحقق ورکولو داساسي شرايطو تشرېح کول .
کارگري طبعي دېش په تاريخي کي دلومړي محل لپاره دا کتوبرد سترسوسيال
انقلاب دېري اودشوروي دولت دجوړولوپه واسطه يوداسي دايمي دولتي قدرت اوورسره
عملي امکان ترلاسه کړچي علم اوکلثورتپه خپله گټه وده ورکړي .

په نوي کارگري دولت کي دپيداگوژي د علم دودې اوپرمختگ لپاره نوي شر
برابرسول اودايم نه يوازي پهدي لحاظ چي سوسيالستي دولت دپيداگوژيکي ځيرنو منا
انستيتوتونه اومرکزونه جوړکړي ، بلکه په دي لحاظ هم چي شوروي دولت په تم
اوجوړه اوروزنه باندې داستثمارگري طبعي انحصارمات کړاود تولوخلکو داستعداد
په منځ يي دعلم او دښووني اوروزني لار خلاصه کړه . اوپه دي توگه دخلکو دپه
حسابه استعدادونه دعلم اوکلثورپه برخه کي په کار واچول شول . بل پهدي لحاظ
دشوروي دولت په نوو انقلابي تعليمي تاسيساتو اوپيداگوژيکي مرکزونو کي درس او
ځيرني دکارگري طبعي دعلمي جهان پيښي په اساس پيل شوي

دشوروي اتحاد دنوي تعليمي سيستم په وده کي د تعليمي سيستم لپاره لومړي :
کوميسار افاضولي واسيلي ويچ لوفتا چارسکي او دده مرستيال نينا کونسټانتينو
کروپسکايلوي خدمتونه کړي دي . لوناچارسکي او کروپسکايلوپه دي پراخ هيو
چي داکتوبر د انقلاب ترورځته يي د اوسيدونکو په سلو کي اتياپيښوده ونه پو
د پوه لسوي کلثوري استلاب لارښوونه وکړه . بسکي دسوسيالستي پيداگوژي
بنسټيزو تيوريکي مسا لو باندې يي هم زيات او په تاريخي لحاظ ارزښتناک کارو
لوناچارسکي دښووني مفهوم تردقيقي ځيرني لاندې نيولې اوپه وضاحت يي دلويه
دښووني تر مفهوم پوري پراختيا ورکړه . ده دپيداگوژي د موضوع په ساح
دپراختيا يوه پروسه پيل کړه اوپه دي ډول يي دپورژوازي دمنمنوي تعکر هغه چو
مات کړچي روزنه يي په عمومي ډول په لويدونکي نسل يعني کو چنيانو محدوده
وه (۱۴) .

لوناچارسکي دسلکي ښووني او سوسيالستي روزني تر منځ په ديسالیکتيک ژور
کړي اوپه دي هکله يي په زيات ټينگار دلين دهمي مفکورې ملا تروکړچي دکومو
دريم کنگرس کي يي ځوانانوته پېان کړي وه (۱۵) .

اوبالاخر دلوناچارسکي پمولوي خدمت داوچي دشوروي دولت جوړېده

لومړيز وختونکي يې ځکه چې ځنې جوړونکو او پېداگوگانو ډول ډول بيولوژيکي ، رواني ، درېفورم پېداگوژي او د پروليتاري پرستش ، ځنکورو پيروي کولو (۴) د پلن له مفکورې څخه کلکه دفاع وکړه . د دوسيا لستي انساني تصوير د ښکله له نظره ونه ايست او د تعليمي نظام په مفهوم شخړاتو يې زيات تينگار کاوه چې د دوسيا لستي انسان په دودنه مثبته اغيزه کوي . بايد هير ذکر و چې په دې وخت کې مادي او اقتصادي اړتياوې يې هډه زياتې وې او له همدې امله په عمل کې زيات تمايل موجود و چې ښوونه او روزنه په يواځيز ډول يوازي د تخنيکي او يا حتی د لاسي کار درورنې په لور روانه کړي . دا ډول هڅې دې حد ته ورسېدې چې د ښوونکي داه منځه وړلو او د توليدي عمل سره د درس او د روزنې د چارو د گډولو ناري پورته شوي . (۱۶)

لومړني چارې سکي د دې تمايلاتو په مقابل کې په بري مقاومت وکړ او د دوسيا لستي انساني تصوير او د تعليمي سياست د اساسي اصولو په باره کې يې د مارکس ، انگلس او لينن له مفکورو څخه بريالي دفاع وکړه . دې لوی عالم او دستر شخصيت ځان ته ، د هنر او کلتور په هکله يې ډير آثار ليکلي دي ، د تعليمي سياست په هکله يې ارزښتناک خدمتونه کړي دي او په شوروي اتحاد کې يې د کتنا ځان د سيستم دودې او پراختيا له لارې د زيار ايستونکو په مخ په اند تاريخي وخت د جهان د ادبياتو ، رسامۍ او موريک د کلاسيکو آثارو سره د آشنا کيدو لار خلاصه کړه .

کروپسکا يا ډولا ديمير ايلېچ لېس د ژوند ملگري او ماندينده وه . دې د دوسيا لستي علم يرمهم اصل يعنې د توليز کار سره درورنې د پيوند اصل ډير ژور غيړلی دی او په دې برخه کې يې ستر تاريخي خدمتونه کړي دي . کروپسکا يا يو وخت ښوونکي وه او د خپلې دندې په جريان کې يې د سختې طبقاتي مبارزې تيوريکي او عملي ازموينې تيري کړي دي .

(۴) په پېداگوژي کې بيولوژيکي تمايل په يواځيز ډول د انسان معنوي استعداد دهغه د بيولوژيکي جوړښت محصول گڼي او رواني تمايل يې مخالف اغراضې جهت دي ، پروليتاري پرستش په مطلق پېداگوژي کې دې ته وايي چې ښوونکي د کار خساني سره تقريباً يوشان کړي او درېفورم پېداگوژي د دواړو عمومي جگړو په منځ کې په ايمان کې رېښه مېرجه وه او په اصل کې يې د پراگماتيزم څخه منشا اخيستی ده .

دې د کارگری طبقې په علمي جهانپېښي مخان په لوړه سويه سمبال کړي او د مهاجرت په وخت کې يې دکاپيتالستي هېوادونو د تعليمي موسسوسره ژوره اشنايي پيدا کړي وه. نو ځکه امکان يې درلود چې د کارگری طبقې د علمي جهانپېښي په اساس هغه نوی مفکوری په انتقادي توگه ارزايي کړي چې درواني پدې ترپيل پورې د پيداگوژي په علم کې رامنځ ته شوی و. کروېسکاياد د اولسي روزني او د ډيموکراسي په نامه اثرکي د تعليمي سياست او ښوونې او روزني په هکله د مشهورو پوځي او پوهانو مفکوري او کارل مارکس او فريدريش انگلز نظريي خلاصه کړي. او د سوسيالستي روزنې په عملي بهير کې يې د تطبيق لپاره ترپوي اندازه پورې تياري کړي دي. دې دروسي په خاصه رانقلابي شرايطو کې د سوسيالستي تعليمي سياست په وده کې دولا د ډيميريليج لينن سره ارزښتناکه مرسته کړې ده او د لاندې اصولو د دورمولېدنې کولو په اساس يې د سوسيالستي پيداگوژي علمي محتوا پراخه او بډايه کړی ده.

- د کارگری طبقې د ښوون نسل او د ښوونځي د ځوانانو ترمنځ همکاري اصل،

- د کمسومول او د مخکښانه سارمانونو کې د سياسي او ايدېالوژيکي کاراصل،

- په کولکتيو کې او د کولکتيو پر لپاره دروسې اصل،

- د شعوري دسپلين او د پروليتاري افترناسيوليزم لپاره دروزني اصل،

- د ژوندې، گټورکار او د عمل سره د پيوند لرونکي درس دودې او پر محنتگ اصل (۱۷)

دلوسا چاروسکي او کروېسکاي په څنگ کې ا.س. مکارنيکو هغه شخص دی چې د ښوونې او روزنې په چارو کې يې د کارگری طبقې د علمي جهانپېښي نفوذ ته لاره خلاصه کړه. ده د تولني، دلي او فرد ترمنځ د اړيکو په هکله د تاوېځي ماترياليزم د اساسي معرفت په پټا د سوسيالستي کولکتيوي روزني د تيوري او ميتود بنسټ جوړ کړ. مکارنيکو په سوسيالستي ټولنه کې د کار او د شخصيت دودې ترمنځ د اړيکو په باره کې د کارگری طبقې د علمي جهانپېښي د کلاسيک پوهانو معرفت په عمل کې وازمايه او د کسار دروزني سيستم د سوسيالستي روزني دوه جلا کيودنکي برخه په حيث عملي کړ. ده دروزني په چارو کې اوږدې عملي تجربې درلودې او د همدې عملي کار په جريان کې يې د سوسيالستي روزني د ميتود په هکله زيات اساسي معلومات ترارمويي لاندې ونيول او تعميم يې کړل. د ښوونکو دروزني موسسود هر شاگرد لپاره ضرورده چې مخانوه په دې اساسي معلومات سمبال کړي. مکارنيکو د پروليتاريات د انقلابي دودې او نه يوازې هغه آثار يې لوی تاريخي ارزښت لري.

چی. دژوند سره په نژدی اړیکو کې لیکل شوی دی بیا که هنری آثار یې لکه «ژوند ته لاره» او «په برج پیر غوږه» ډیر ګټور او د بشريت لپاره ستړخه مت ګڼل کېږي. هر مترقي ښوونکی باید د اکثابونه لوستلی وي.

په پېدا ګوډۍ باندې د یوې لنډې سرېزې وظيفه دانه ده چې د مکارنيکو له محتوا ډکې پېدا ګوډۍ د علم ميراث خلص بيان او منعکس کړي. د اميراث د پېدا ګوډۍ د علم په تېره بيا دروزنی تيوري د تحقق په بهير کې غېږل کېدای شي.

۱. بولخ د مکارنيکو د انتخابي آثارو په يوه جلد کتاب باندې يوه سرېزه ليکلی ده. که چېرې دې سرېزې ته يو نظر واچولې شي نور ترې غر ګنديزې د مکارنيکو مهم تيوريکي معرفت او اساس معکوري منعکس شوی دی.

دلته يو ځل بيا په کلکه دا ټکي ياد وویږو چې د سوسيالستي پېدا ګوډۍ تيوري ستانور څپل معا لیتونه يوازې د تيوريکي اصولو په را منځ ته کولو او تشرېح کولو نه دی محدود کړی، بلکه درځتیني ماترياليستانو په حيث يې د ښوونې او روزنې په عملي فعاليتونو کې ارستفاکي او د تممېم وړ تحریري را غونډې کړې دي. دوی دا تجربې په يوه پرمخ تلونکي سوسيالستي ټولنه کې را غونډې کړې دي. او زموږ لپاره په دې وخت کې هم بشپړ، اعتماد لری يو ځکه تر پخوا بيا د رياته پاملرنه ورته وشي.

د مثال په توګه مکارنيکو ليکلی دی چې: زموږ په عمل کې، زموږ د ښوونکو دسترارد و په ورځني کار کې د ټولو رواني روشنو او تمايلاتو د بقايو او سره همدا اوس هغه مفکورې را ښکاره کېږي چې د اهداف په هڅه کې دي هر څه او شريف ښوونکي د هیواد د افرادو د روزنې لوی سياسي هدف په څپل مخ کې ويښي او په کلکه مبارزه کوي. چې دې هدف ته ورسيږي. يوازي همدا واقعيت زموږ ټولنيز تربیوي کار جهانسي بریاليتوب تشرېح او بيا نسولي شي. همدا اوس زموږ د ځوان نسل روزنه په هدف برابره روزنه ده (۱۹).

د تعلیمي سياست او پېدا ګوډۍ سوسيالستي پوهان دروزنيزو چارو په سياسي هدف او ددې چارو په مشکلاتو او خطرونو په سطحې او سړسړي توګه نه بلکه ډیر ژور او ډیر ځینز پوهېدل. ولا ديمير ايليچ لينن ليکلی دی چې: «سياسي فاندريو، ځان مقال او لافو ته زيات ضرورت نشته دغې په ځای بايد د سوسياليزم د جوړونې ساده، ژوندي

ژوند څخه. اخیستل شواړه ژوندګۍ ازمويل شوو واقعيتونو ته زياته پاملرنه وشي. (۲۰)

لینن په دې ډیر ډله پوهیده چی د سوسیالستی ټولنی د جوړونې په بهیر کې د دوزنی نوی کیفیت د جوړونکی او روزونکی څخه په وظیفه کې دنوی چلند غوښتنه کوی. د انقلاب نه به غواړی چی د مجوان نسل په روزنه کې د کوم چلند او میتودونو څخه کار اخیستل کیده د انقلاب په ډله په را وروسته وخت کې خپل اعتبار په بشپړه ډول قهشی ساتلی. نوی چلند او نوی میتودونو ته اړتیا پیدا کیزی. ولا دیمیر ایلیچ لینن له همدې امله لویکلی دی چی، د مجوانانو سره باید په هر ډول چی کیزی مرسته وشي، داشتبا ګانو او غلطو په مقابل کې یې تر امکانه له حوصلې کارواخیستل شي، ډله جنګ او د عواد قناعت ورکولو له لاری قدم په قدم اصلاحی ډیر ځله داسی پیچیزی چی زاړه او مشران د مجوانانو سره په چلند او تماس کې اشتباه ګانی کوی.

په دی باید پوه شو چی مجوانان د خپلو پلرونو په شرایطو کې نه او په همدې اساس د خپلو پلرونو په ډول او طریقه هم نه بلکې په نوو شرایطو کې په پورو لارو او طریقو سوسیالیزم ته راڅرګندی کیزی. یو له علتونو څخه همدا علت دی چی موږ د مجوانانو اتحادیې د بشپړه سازمانی خپلواکۍ پلوی یو... ځکه چی مجوانان بېله بشپړه سازمانی خپلواکۍ د سوسیالستانو په حیث وده نشي کولی او د سوسیالستی ټولنی د جوړولو دپاره لازمه تیاری ده شی بیولی. (۲۱)

حقیقت دا دی چی دولا دیمیر ایلیچ لینن دی جوړونو خپل رښتینی اهمیت تر اوسه له لاسه نه دی ورکړی او هر ښوونکی او روزونکی یی باید په غور وولولئ او په زړه کې ځای ورکړی. د سوسیالستی ټولنی په سو کاله شرایطو کې بسایډ د کروپسکا یا دالاندي جوړونې په نظر کې ونیول شي: «داګد ژوند باید د امکان تر حده ډیر اړخیز، خوشحال او بشپړ او داغیزو له مخی بدای وی. کولکتیفی مشاهدې او کتنې باید په کوچنیانو کې د خوشحالی احساس سره پیوند ولری، غوږ ددی ټکی معنا دانه چی ګوندي کوچنیان دی پرله پسې هوجانی وساتل شي، اعصاب یی ستومانه شي او تردی ډول شرایطو لاندی دی کتنو، نندارو او مشاهدو ته را وبلل شي. کوچنیان د روحی ودی په شان خپلې ټولې ودې لپاره دفضا آوازی ته اړه لری. د دوی په ژوند کې هیڅ شی دومره ضرر نه لری لکه پرله پسې جشنونه، ننداری، نمایشات او نور». د کروپسکا دا د څرګندونې د شخصیت د ودی په اساسی قانون باندی دهغی ژوره پوهه څرګندوی. ددی قانون له مخی دانسان شخصیت د چاپیریال سره د فعالو مناقشو او هلو ځلو په جریان کې وده کوی. کله چی

دهمدهی معرفت په اساس کوچتیاو فعالیت تدریجی وختل کېږي نو معنای داندۀ چې دی و دی دایم حرکت او غوځېدنې په حالت کې وساتل شي. دلته دمسأله لکه څنګه چې دپېژندګړۍ په علم کې معموله ده د زده کوونکو څخه د غوڅتنو او دهنوی د فعالیتونو په سم ډول او لازمه اندازه ده. طبیعي ده چې د کوچتیاوو څخه تر اندازی کې غوڅتنې چې دهنوی له مخې په ځینو کورنیو کې دناز و لټوب نې را ښکاره کېږي د شخصیت و دی نه ډیر ضرر رسوي. څخه دایمې غوځېدنه او حرکت چې کړ وپسکاپا پری انتقاد کړی دی. او کوچتیاوو څخه، دهنوی غوڅتنو سره پېوند لري. دروزنی په دی مهمه او عملی مسأله کې باید د مکارنیکو د نظریه یاده وده باسو: د انسانانو څخه د امکان تر حد پورې لوړ توقعات او هنوی ته د امکان تر حد پورې زیات احترام. (۲۲)

منابع او یادداشتونه:

- 1- Lenin, W.I.: Drei Quellen u. drei Bestandteile d. Marxismus, in: Werke Bd. 19, Berlin, 1962, s. 8
- 2- Lenin, W.I.: Was tun? in Werke, Bd. 5, Berlin 1966, S. 385
- 3- Lenin, W.: Jugend-Internationale im: Werke Bd. 3, Berlin 1968, S. 249
- 4- Lenin, W.: Lieber Weniger aber besser, im Werke Bd. 33, Berlin, 1966 S. 476
- 5- Lenin, W.I.: Aufgaben der Jugendverbände im: Werke Bd. 31, Berlin 1966, s. 288.
- 6 Weltgeschichte, 1966, S. 19.
- 7 Lenin, W.I.: zur Frage der dialektik, in Werke Bd 38, Berlin 1968, S. 339
- 8 Lenin, W.I.: Aufgaben der Jugendverbände.. S. 297 f
- 9- Koroljow, F.F.: Die Leninischen Prinzipien der Kommunistischen Erziehung, in Studienmaterial zum Paedagogisch Psychologischen Grundkurs, Teil 2.
- 10- Autorenkollektiv: Paedagogik, Lehrbuch fuer Ausbildung von Oberstufenlehrern, Berlin, 1973, S. 228 ff.

- 11- Quellen zur geschichted Erzzziehung, 1968,S.360.
- 12 -Wittich, H.E. Die Marxistische Bildungskonzeption, im: Sowjetpaedagogik, Bael Harzburg 1964 S. 94.
- 13- Die Marxist- Leninistische Paedagogik, eine Streitbare Waffe im Kampf gegen Antikomunismus, Berlin 1972, S. 315f.
- 14- Lunacharski, A.W. : Ueber Volksbildung Berlin 1971, S.39ff
- 15- Ebenda. S.73ff
- 16- Ebenda. S. 23ff.
- 17- Statkin M.N. : Die Verbindung des Untetrichts mit dem Leben Berlin 1965, S. 14.f.
- 18- Makarenko, A.S.. Zine Auswahl eingeleitet u zusammengefasst ron Bolz, Berlin 1971.S.
- 19- Ebenda. S. xiv
- 20- Lenin, W.J. : Die grope Initiative im Werke Bd.29, Berlin 1973.S .480.
- 21- Lenin, W I : Zin Vortrag Ueber die Revolution von 1905.
In: Werke Bd. 23, Berlin, 1968.S.764
- 22- Kropaskaia, N.K : Sozialistische Erziehung, Bd. 3, Berlin 1966. S.13.

ها دونه :

د . W. Naumann : Einfuehrung in die Paedagoik Berlin 1975 ترجمه نور

د تدریس له عمومي میتودونو سره مربوطې مسألې

- ۲ -

دسقراط اصول : په دې اصول کې جوړوونکي - پل شاگردان د هغو پسونو په واسطه سره چې په ماهرانه ډول طرح کېږي، تفکر او وینا کولو ته اړباسي. دې اصول ته لکه دسقراط اصول وایی چې سقراط به دخپل وخت خلکو سره چې بحث او مباحثه کوله بوله دې اصول څخه بهی کار اخيست. ده ظاهراً په کلی ډول سره دتجاهل څخه کار اخيست او دیوساده سړی په شان بهی په پوښتنو پیل کاوه. ده له دې اصول څخه دوه مراتب درلودل. یو دا چې بحث وده ته دپیل حواله ور غوښته او ثابته. بل دا چې وده ته بهی حقیقت ورپه گوته کاوه. په هر حال ښوونکی کولای شي چې دسقراط له اصول څخه په ډېرو او مختلفو محابونو کې استفاده وکړي. دسقراط طرز العمل په دې ډول وو. په یوه ټولګي کې دریاضی په ساعت کې شاگردانو ته لاندې مسأله تاکل شوی وه. دپوه ۱۱ کلن ماشوم وزن (۴۰) کیلودی. په ۱۲ کلنۍ کې یې وزن په سلو کې لس (۱۰٪) وه. ۱۱ کلنۍ څخه زیات شو. او په ۱۳ کلنۍ کې یې وزن په سلو کې لس (۱۰٪) له ۱۲ کلنۍ څخه زیات شو. نو وایي چې په ۱۳ کلنۍ کې ماشوم وزن غومره دی؟

یوشاګرد یې جواب، (۴۸) کیلوویست.

اوس نو که شاګرد ته وویل شي چې جواب دې غلط ويستلی دی، نو کیدای شي چې شاګرد د پخپله اشتباه و نه پوهیږي او صحیح جواب هم پیدانشی کړای. ددې لپاره چې

دشاگرد سره مرسته وشي ترڅو پخپله اشتباه پوه شي. دسقراط د اصول له لاري دغسې عمل كوو :

پوښتنه : د ۴۰۰ دده په سلوكي لس (۱۰٪) غو كېږي ؟

محواب : ۴۰۰

پوښتنه : قاپه ۱۲ كلنې دماشوم وزن څه ډول محاسبه كړ ؟

محواب : پر ۴۰ مې ۴ ورزيات كړل ، شول ۴۴

پوښتنه : دماشوم وزن دى په ۱۳ كلنې كې څه ډول محاسبه كړ ؟

محواب : پر ۴۴ مې ۴ ورزيات كړل ، شول ۰۴۸

پوښتنه : د ۴۴ دده په سلوكي لس (۱۰٪) - ۴ كېږي ؟

محواب : پس له يوې شيبې ، نه ا

پوښتنه : نو په كوم لځاى كې اشتباه شويده ؟

دلته دده چې زده كوونكې خپل ټول حواس په كار اچوي او دخپلې تحولې انفرجس څخه

كار اخلي ترڅو درست محواب پيدا كړي .

دويم ، غير فعال متودونه : دغه اصول او متودونه غير فعال دليل كېږي چې په دغې كې

دشاگرد دزده كړې فعاليت لږ او كم وي او پر لځاى يې رياتره فعاليتونه د ښوونكي لاسه خړا

اخر ا كېږي

- دغير فعال متودونو مشخصات .

دغير فعال متودونو پساويان په دې عقيده دي چې داسان روح د موادو محروم او

د مختلفواستعمالونو غځتن دي ، وشايې چې دپروگرام مواد دهمدغواسته ددو نو لپاره

تدريس شي .

په دې ډول متودونوكې ټولوزده كوونكوته على السويه درس ور كول كېږي او نړدى

اختلافات په نظر كې نه نيول كېږي .

د تدريس په وخت كې دماشوم وده او انكشاف ، دودى او انكشاف دهرې مرحلې

مشخصات اود ماشومانو دزده كړې قدرت او اندازه هېچ په پام كې نه نيول كېږي .

په دې ډول متودونوكې د مهارتونو او قدرتونو دزياتولو اوودى وركولو په نسبت

دمطالبو حفظ كولوته زياته توجه كېږي

ماشوم په غير مستقيم ډول له (لېكچرو وركول ، كتاب لوستل) په زده كړه پيل كوي .

دزده كوونكو او موضوع ترمنځ فاصله او رابطه موحوده وي چې ښوونكي او كتاب دى .

درده کونونکی او ښوونکی ترمنځ اړیکو ته ، د زده کوونکي او زده کوونکي ترمنځ اړیکو په نسبت زیاته پاملرنه کېږي .

ددی ملتونوله مخی اغلب ټولنګی وچ اوبی روحه وی . د ټولګی نظم او دسپلین دجبر ، تهدید ، دار ، او تنبیه پرستوولا روی .

په دی ډول مقودونوکي د زده کړی د عمل ارزښت لږوی اوزده کوونکي نشی کولای چی دڅپاو زده کړوڅخه په عمل کی استفاده وکړی .

شفاهی متود اودمربارت متود ، ددی ډول متود ونډه مثالونه دی . دلته شفاهی پاتفریری اصول دنمونې په ډول وړاندی کېږي .

تفریری متود :

په دی اصول کی ښوونکی دخپلی وینا په واسطه سره د درسی مطالبوپه تشریح کولو او غرګند و او اودلازم مثالونوپه راولویدل کوی . زده کوونکي یوازی اوری اوددی لاری دخپل ښوونکي سره ارتباط ساتی . که ښوونکي دتوری تخنق څخه استفاده کوی نو بیا شاگردان د لیدلولو حس (دسترګو) څخه هم استفاده کوی . دامتود دپریکړه لری چی غوی ددی .

۱- په دی متودکی زده کوونکي دتماشاګر اوسیل پسین نقش لری دواړو زده کړه په زړه پوری نه وی بلکې ډیره لږه وی خصوصاً په هغه وخت کی چی د زده کوونکي حواس هم دښوونکي وینا اومفاهیموته متوجه نه وی

۲- په ټینو ټولګیوکی زده کوونکي نشی کولای چی دلسو یا پنځلسو دقیقو څخه ریات غلی او آرام کینی . که اهدی څخه ریات شی نو سترې کپږی آن که په لوړو ټولګیو کی هم وی .

۳- که ښوونکی تل ددی میتود څخه استفاده وکړی نو دومره وخت نه ورته پیدا کېږي چی دخپل ټولګی شاگردان وپیژنی او په دی صورت کی نشی کولای چی دوی د ذوق ، استعداد او صمیمیتو نقطو څخه خبرشی خوددی سره سره بیا هم دامیتود یحیی گنی لری . د مثال په ډول ددی متود په واسطه سره کولای شو چی فلمونه او تصویرونه توضیح کړو ، د آزمونونو نتیجی تشریح او غرګندی کړو . همدا ډول په هغو ټولګیوکی چی دذوقو شمورې زیاتوی او یا په هغو موادو کی چی مطالب زیات اووخت

لې کم دې نوږه دې صورت کې ښوونکي مجبور دي چې ددې متود څخه استفاده وکړي. تر دې لپاره مو هدف، د درسي پروگرام او د تدریس د متود اړیکو ته په عمومي ډول سره لنډه کتنه وکړه. بیا د ښوونې او روزنې په پیاوړتیا او نوې نظریات وڅېړل، د فعالو او غیر فعالو متودونو نمونې موچې د تدریس پر نښپوښته هم پیل کېږي ذکر کړل. د دې اوس نو باید ولیدل شي چې زموږ په ټولنه کې د نوو او مترقي متودونو د اجرا کولو لپاره شرایط څومره برابر دي؟

د ثور انقلاب د بریالیتوب سره جوخت د ښوونې او روزنې وزارت او نورو ټولو تعلیمي موسسو ته وځایه ورکړل شوه چې د انقلاب د غوښتنو سره سم په تعلیمي سیستم کې اصلاحات راولي. دا اصلاحات د هیواد د ښوونې او روزنې د شونتیاو په ټولو برخو کې باید راشي لکه: د اهدافو ټاکل، د تعلیمي نصاب اصلاح کول، د درسي کتابونو اصلاح او نوی کول، د غوره او ښه ښوونکو تربیه کول، د ښوونکيو جوړول، د موجدیاتو او وسایلو برابرول، آن چې په اداري مسایلو، مقرراتو او قوانینو باندې هم له سره نوی نظم باید وشي. دا هم جوته ده چې په افغانستان کې د ښوونې او روزنې د وضعې اصلاح کول د پیل هر شي څخه زیات اهمیت لري. بلکه څومره چې دا ټکي زیات اهمیت لري د نوو مړه زیات وخت هم غواړي

د نیکه مړغه د ثور انقلاب په بریالیتوب سره دا هر صحت اوس لاس ته راغلی دی چې د ښوونې او روزنې اصلاحات پیل کړو. خو په یاد باید ولرو چې دا تعلیمي اصلاحات هم وخت ترسره کېدای شي چې ددې کار لپاره منظم او متوازن پلان ولرو. کېدای شي چې د ښوونې او روزنې د اصلاح کولو په دې پلان کې لاندې شیان شامل وي:

- ۱- د زده کړې د نوو او مترقي متودونو سره د ښوونکو اشنا کول.
- ۲- د هدف ټاکل او د درسي پروگرامونو تنظیمول.
- ۳- د زده کړې د ښوونکو او فعالیتونو لپاره د موجدیاتو او وسایلو برابرول.

اوس نو باید ولیدل شي چې په دې هره برخه کې څه اجراءات باید وشي. اوس تل- د زده کړې د نوو او مترقي متودونو سره د ښوونکو اشنا کول: په دې سره ویلای شو چې د ښوونې او روزنې هر ډول پر سختګڼ او اصلاح کېدنه د ښوونکو د کار په ډول او عمل پورې تړلی دی. که د هیواد ټولې ښوونکي د پرمخه تممېروڼه ولري او په ښوونکو وسایلو سره مجهز کړای شي، خو چې ښوونکي یې د ښوونې او روزنې د مترقي متودونو

او اساساً پوره برخه کی پوره معلومات ونلری نو دهنی پر مخنګک هیله نشی تری کیدای چی د محو اناو دروژنی په برخه کی یی لرو. مقصد دا دی چی د جنورنی او روزنی د حالت په بڼه والی او اصلاح کی جنوونکی لومړی درجه نقش لری، نوځکه ضروری ده چی جنوونکی د زده کسری له مترقی متودونو سره اشناسی او په دی مورد کی لازم اطلاعات او معلومات باید حاصل کړی .

زمونږ په هیواد کی د جنوونکو د تریبه کولو لپاره په لوړه سویه موسسی تأسیس شوی چی دکاپل پوهنتون او ښکړه اړ پوهنتون ځینی پوهنځی ، دپیدا گوژی پوهنځی اودماستری پروگرام په سویه ، تحصیلات یی شه مثالونه دی. هغه جنوونکی چی په تدریس بوخت دی دهموی لپاره وخت په وخت اختصاصی کورسونه اوسیمینارونه دایرې چی جنوونکی دیو او مترقی اصولو سره اشنا کوی . ددی کوشنېونو او هڅو اغیزه دمحله اعتبار خان په تجربوی لیسه کی په څرګند ډول محسوسېږی .

ځینی جنوونکی دی ټکی ته چی مونږ د نورو هیوادو دیو متودونو څخه استفاده کوو دانتقاد ګوته نیسی او وایی چی د مترقی متودونو څخه باید استفاده ونشی دا ځکه چی زمونږ درد نشی دواکولای اودلېل راوړی چی هغه ازماښت چی په سویدنی ، هالنډی برانسی ماشومانو باندی شوی دی نتیجه یی هم خپله ددوی لپاره ګټوره ده نه . مونږ لپاره ځکه چی دهمدو هیوادونو دژوندانه وضع اوعمومی اړتیاوی زموږ سره توپیر لری . ددله خوونکی وایی چی مونږ دخپلو تجربو څخه ددرسی پروگرام اودتدریس متودپه څه کولوکی باید استفاده وکړی .

هیڅوک دتجربې له ارزښت څخه نشی منکریدای اوهرڅوک پخپل کار کی ابتکار کوی او دخپل دوق پر اساس کلونه کلونه تجربی کوی خوځیره داده چی هغه تجربه مهمه اودمنلو وړده چی دعلمی اصول پر اساس اړیایی شی . په هر حال دنوروله پوهی او تجربو څخه استفاده کول دکار دآسانی سبب کېږی اوڅه نتیجه تری اخیستل کېږی . نوځکه وایی چی زمونږ دجنوونکو هنر په هلقه معلوم اوڅرګند شی چی په پرمختللو هیوادو کی ددرستیو دوسی متودونو څخه خبرشی او دهنوی دکار اصول دخپل هیواد دوځمی دخپلی ټولنی د اړتیاو اودخپلو شاګردانو دژوندانه اومحیط له خصوصیاتو سره تطبیق کړی او بېلا نظر ورکړی چی ددی مترقی متودونو څخه څه ډول استفاده وکړی او کوم ډول

تجربیات او تبدلات پکې را وستل غواړي دابو هغه وخت دی چې زموږ تجربې او پېښې
بهمېرول پام وړوگرځي .

خویم ، دغه ټاکل او ددرسي پروگرامونو تنظیمول : دتحصيل د مختلفو دورو
ددرسي پروگرامونو اصلاح چې دښوونې او روزنې ددروستي اصول پر اساس کيږي او
دټولنې د اړتياو سره دغه تطابق چې په اصل کې دټولو خلکو دنيکمرغي او ښه پيا لټوب
ضامن هم دی دپراختيا کار غواړي .

د درسي پروگرامونو په اصلاح کولو کې ښوونکي لومړۍ درجه نقش لوبوي
عصو صاً په منځنۍ او ثانوي دوره کې . نوځکه دپروگرامونو په اصلاح کې ددوي
همکارۍ او گټور شرط دی ترڅو ددوي له تجربو څخه په دې برخه کې استفاده وشي .

دښوونې او روزنې وزارت داکار لا پخوا پيل کړيدی . دتعليمي پروگرامونو دترتيبولو
او تنظيمولو لپاره دټا ليف او ترجمې په رياست کې متخصصين لري چې په څنگ کې
ورسره دتدقيق کميټه هم شته چې دهنري کار ارزيايي کوي داځکه چې شونه او روزنه
پوښي کار دی چې تخصص ته اړتيا لري . متخصصين او مدققين تل دحربو او مېټکرو
ښوونکو سره په تماس کې وي او دپروگرامونو په باب ددوي نظر غواړي

دريم ، دزده کړې دهنرو او فعاليتونو لپاره دموچباتو او وسايلو برابرول :

دموچباتو دبرابرولو څخه مرام دادی چې دزده کړې فعاليتونو او هڅو داجرا لپاره
شرائط مساعد کړای شي . اداري مقررات ، قوانين ، مالي او حقوقي مسايل ټول دزده کړې
په کار کې دخالت لري . موږ موچي دښوونکي دنده يو داسی توانيز خدمت دی چې
معنوي مقام لري خودي ته هم اړتيا لري چې دزړه داد ، آزادي او اختيارات ولري ترڅو يې
دکار سره مينه پيداشي . همدا ډول دښوونکي په غرض دفعاليتونو داجرا کولو لپاره
مساحه تمه پر ، دټولگي په آماده محيط ، څه برابر شوي وسايل او سامان ډېر ضرور دی .
ر موږ په هيواد کې ډېر لږ ښوونکي دي چې په اصول برابر تمه پر ولسي او عادي
دښوونکي فضا او دټولگي محيط يې درده کړي په وسايلو مجهز وي . نو په داسی حال کې
کې غوره ښوونکي هغه څوک دی چې دمحيط نواقص او دوسايلونه درلودل دنسو او
مقرتي متودونو ته استعمال غږ و نه بولي . دډېرو ښوونکو سره دوسايلو او تجهيزاتو په
ټکولو لاسو کې دښوونې او روزنې وزارت ، ښاروالی ، ملي موسسات ، ملي سودا گرو
دکونړو دلا رښوونو انجمن ، دپوښکو دفتر او دپوهنې نور دوستان مرسته کوي . دمحتاجه

او دوستو هیوادونو مرسته هم په دی مور دکی زیاته موثره ده. د مثال په توګه د محمد اخیڅار خان د تجربوی لیسې ټول درسی مواد او آموزشی وسایل د شوروی اتحاد له مرسته څخه دی. د همدی موادو او وسایلو اغیزه ده چی ددی ایسی د شاگردانو د زده کړی نتیجی ډیری ښی وی. هر لایق مدیر او اداره چی د ښوونکو او حتی د زده کوونکو په مرستی سره کولای شی چی د خپل ښوونځی ډیر مختګک په لاره کی ابتکار وکړی او مثبت ګا موده واخلي. او من بولا زمه ده چی د تدریس اصولو په باره کی څو یادونی وشي :

د تدریس د متودونو په باره کی څو یادونی :

تراوسه مو د تدریس متودونو په باره کی ډیر څه وویل نویی محایه به ده وی چی دلته د څو اصولو څخه یادونه وشي. د کنفرینساری په دی باره کی په لاندی ډول تذکر ورکړیدی :

۱- یواری یو متود، ډیر سه متود نه شمیرل کیږی : کیدای شی چی محینی خلک وروسته ا همدی چی د تدریس مختلف متودونه ور معلوم شی نو په دی لټه کی به شی چی ډیر به متود کوم دی ؟ که چیری د هر متود حدود او امکاناتو ته محیر شوی دی نتیجی ته رسینو چی ده سایي یواری په یوه داسی متود پسې وگرځو چی ددی په واسطه سره ټول ښوونکی په ټولو درسونو کی اود ټولو شاگردانو سره وکولای شی کابل بریالیتوب تر لاسه کړی. د هر ښوونکی اخلاقی او روحی خصوصیات، د درس موضوع، د ټولګی وضع اود شاگردانو د تیاری اندازه دا ایحانوی چی ښوونکی په هر مخصوص محسای کی دیوه معلوم متود څخه باید استفاده وکړی یو متردنبیت وبل متود ته غوره ګڼل او بیایی د اجرا کولو ډول د ښوونکی پر معلومات، تجربه، ذوق او ابتکار پوری تړلی دی.

۲- هیڅ یو درس یواری په یوه متود سره نه تدریس کیږی. کیدای شی چی دیو خاص درس د تدریس په وخت کی دیو متود څخه زیاته استفاده وشي یادا چی یو ښوونکی یو متود ډل متود څخه به عملی کړی د متود څخه د استفادی کولو شرایطو ته متوجه شو نو معلومیږی چی ده یواری دیوی موضوع د تدریس په وخت کی بلکی په یوه درسی ساعت کی هم یواری له یوه متود څخه کار نه اخیستل کیږی بلکی د څو مختلفو متودونو څخه استفاده کیږی. د مثال په توګه : د درس ورکولو په وخت کی ښوونکی خبری کوی بیا پوښتی، وروسته ممکن بحث پیل کړی او ورپسې په عملی کار شروع وکړی او په پای کی لنډیز، نتیجه گیری او اوریایی دده یاد کوم شاگرد له خوا وشي.

۳- د ګند اصولو اصلاح پریو معلوم متود دلا لت نکوی : د ښوونکی پاز ده کوونکو هر هالیت په تقریری پوښتی او محوا ب، بحث او بیان . . . یا یو بل متود پوری مربوط

بللی شو، داجی له پخ یومقود څخه په یوه درسی ساعت کی په یواز یقوب سره استفاده نشو کولای
نو څخه د «گداصول» په نامه سره د متودونو په ردیف کی کسوم متود نشور او ستلای .

۴- د «سمعی او بصری» وسایل متودونه گڼل کیږی : داته دومره پس ده چی وویل شی :
سمعی او بصری داسی اصطلاح ده چی د تدریس د وسایلو اولواز موڅخه دهغسی اغیزه ناکي
استفادی کول وای چی د سمعی ارتباط مفهوم راڅرگند کړی ، نه داجی دیوه متود اطلاق
ورباندی وشي .

۵- دښوونکی دیر مهم نقش لارښوده ده : په ټولواصولو کښی ټینگار شوی دی چی
ښوونکی باید د تدریس پرمخای د رده کړی مفهوم ته چی د شاگرد له خوا دهغوداچار کولو
له لاری تر لاسه کیږی پام وکړی سوونکی دایدپه ټولگی کی دلا رښود، مشق صمیمی همکار
اوبی غرضه مرسته وی نقش ولوبوی

۶- د درسو ښوونکي او نتیجه یسی پنځپله د درس څخه زیات اهمیت لری . هر ښوونکی که
خپل کسار ته په فلسفی بطور وگوري ددی ته پی پام کیږی چی دخوانانو سووډه اورورده
دده عادی وطیمی څخه دیر زیات اهمیت لری ښوونکی دوظیفی داجرا کولو په وخت کی
پواری د تدریس طاهری ښی ته ده گوری بلکی خپل محان ددی پرمخای چی د یو مضمود
ښوونکی وویل دیوادی دهیواد دټولو دخوانانو، محان مری گډی . اوس نو که یو ښوونکی په
توانگی کی ددرسی و مالیته وودا حراپه وخت کی دا ټول ملحوظات په نظر کښی ونیسی او
خپلو شاگردانو ته ددی علمی کړنلاری له مخی لارښوده وکړی دوشاگردان پی له شکه وصال
اوبیدار ساتل کیږی هر غومره چی شاگردان وصال وساتل شی همومره رده کړه ښه کیږی

ماخذ او منابع

- ۱- خلیفورت ، محمد مهدی ، اصول و مبادی آموزش و پرورش ، تهران : کتابفروشی
زوار ، ۱۳۴۵ .
- ۲- لطیف ، محمدآقا ، او نور ، اساسهای آموزش ، کابل . وزارت تعلیم و تربیه ، ۱۳۵۹ .
- ۳- مدرسان علوم مشهود ، اصول آموزش و پرورش ، تهران : وزارت آموزش و پرورش .
- ۴- نیسانی ، سلیم ، کلیات آموزش تدریس ، تهران : چاپخانه وزارت اطلاعات ، ۱۳۵۱ .
- ۵- پورطهیر ، علی تقی و محمود بحایی ، دستبیهای قوانین در آموزش و پرورش ،
تهران : کتابفروشی تهران ، ۱۳۴۲ .

6-Sukhomlinsky, V. On Education. Moscow. Progress Publishers, 1977.

دسوویت و من مجلی (گڼه ۱۰، ۱۹۸۴، ص ۱۸) څخه
د محمد هاشم بشريار ژباړه

میندی او پلرونه په ښوونځي کې زده کړه کوي

«دهیواد سرتاسري پيداگوژيکي شورا» د شوروي اتحاد د کمونيست ګوند د مرکزي کمیټې د مسودی «دعمومي ښوونې او روزنې او حرفه يي ښوونځيو د ريفورم لپاره ۷۰۰ سودوښکي کرښې» په هکله د شوروي اتحاد د خلکو د فعالو او پياوړو مباحثو لپاره، يو ماسټر کلاس لومړی دی. سندونه څرګندوي چې «د ښوونځي د ريفورم» هدف او مرام د هره ډګار او فعاليت پوې داسې بولي کيږي سويي ته لورې ول دي چې د يوې سوسيالستي پر-مختللي ټولنې د شرايطو او غوښتنو سره سمون ولري او د اهم يوداسي مهم او ارزښتمن ټکل دي چې هره کورنۍ او د شوروي اتحاد ټول وګړي له هغه سره پوره مينه لري. په زرګونو وګړي يمني ښوونکي، کارکوونکي، کلاکتيفي بزرګان، پوهان، دهنر او د کلتور د ډګر کارمندان، د ښوونځي د راتلونکي په هکله سنجش او دقت کوي هر څوک د دې موضوع سره خاصه مينه لري. او همدا راز د سندونه رانښيي چې يو مهم روڼ کورښو دروزنی د سمون په برخه کې د ميندو او پلرونو د پيداگوژيکي ښوونځيو.... ډېره سيستم په راتګ سره او همدا شان د ښوونځي په کمیټو کې د ميندو او پلرونو د سترې رسوا اخيستنې په وسيله ترسره شوي دي.

منظم اواز موږل شوی سیستم رامنځ ته کړو. اوزه ډگر کوم چی موږ په خپل ښوونځی کی همدغه ډول یو سیستم را منځ ته کړی دی .

واما آیا کیدای شی چی د «سیستم» مفکوره په یوه داسی مهمه اواز که پروسه، لکه زده کوونکو سره د میندو او پلرونو د تماس په برخه کی په کار ولویژی؟ زه فکر کوم لکه په هغه شان کورنی یوله بل څخه بیللی بیللی او مختلفلی دی، په همدغه شان ددند او مسوولیتونو په هکله هم ددوی ذهنیتونه بیل بیل او راز راز دی. نو څنگه کیدای شی چی دهغوی ترمنځ یو مصلحت راوړونکی معیار قایم شو؟

دغه ډول یوه لاره او متودشته یعنی د میندو او پلرونو پوهنتونونه هغوی خپل ارزښت زموږ په ښوونځی کی ښودلی دی او هم ترکوهه بحایه چی زه پوهیږم په نورو کی هم دغه کار شوی دی. هغوی د پېداگوژیکي یا روزنیز تنویر لپاره ډیری عوره او په زړه پوری وسیلې دی. او هم زه ډگر کوم په هره وسیله چی وی هغوی داید پوره پراختیا او او ټینګوالی وموسی. «

«تاسو په خپل ښوونځی کی د میندو او پلرونو دغه پوهنتون څنگه تنظیم کړ؟ او آیا د میندو او پلرونو دغه ډول ښوونځی او روزنی بڼه پرمختګ وکړ؟»

«که رښتیا وایو، له میندو او پلرونو سره په همدغه لومړی شپه کی زموږ کار بهرینالی نه وو. په پیل کی موږ دهغوی څخه داسی دقهر او عصی څخه ډکی خبری اوريدلی، چی دروزلودنده زموږ وه. او هغوی به ویل «موږ وخت نه لرو، دورځی له خواکار کوو اودشپي له خوا هم دکور کارونه پرمخ بیایو.» موږ هم په پوره زغم او حوصلی سره هغوی ته غرګندوله، چی روزنه او پالنه یواځی د ماشومانو سره د خبرو اترو مفهوم نه لری: په اکثر وحوالا تسوکی دسلوکو یو د مینځی او محبت څخه ډک عملی مثال، دهری کلمی او هر لفظ څخه ریات، په هغوی باندی ډیر پیاوړی تاثیر اچوی. نو ځکه موږ ترهر څه دمنځه لومړی د خپل ژوند دطر رپه وسیله هغوی ته ښوونه کوو. دخپل ورځنی ژوند دکار او عمل په وسیله هغوی ته ښوونه کوو. اوزموږ دکار په هکلی موږ دذهنیتونو په وسیله، زموږ دمشرانو دوستانو په هکله زموږ د ذهنیتونو په وسیله، زموږ د لری او نژدی خپلوانو او زموږ د اشنايانو او دوستانو په هکله زموږ د ذهنیتونو په وسیله، هغوی ته ښوونه کوو. او هم کله چی یو ماشوم له ښوونځی څخه کورته راځی هغه څه وینی: یو منظم او پاک کور، او یا داچی په کورته کی هر شی یوی خوا او بلې خوا ته ګډوډ

اوثیت پرک پرته دی. او لویې هم نا پاک او ککړ په یوه خواکې یو هر بل دلی ده ؟
 او هم د هره ورځې په کورکې څه شی گوري: د میندو او پلرونو ترمنځ د مینې او محبت
 ډک ذهنیتونه او یاهم یې پایه مشاعرې چې د زړه بد والی او خوابدې سبب کېږي ؟
 او همدغه ټول دکورنۍ ټوټې او رورې هغه المېا دي چې موږ یې د پوهنتون په
 لومړۍ مرحله کې د میندو او پلرونو لپاره پیل کوو .

«آیا تاسو میندې او پلرونه د ټوټې او رورې د ډیرو مغلو او پیچلیو مسالو سره هم
 آشنا کړی ؟»

« بیا زموږ پوهنتون درې پوهنځۍ لري . لومړۍ پوهنځۍ د هغو
 ماشومانو د میندو او پلرونو لپاره ده چې په دریو لومړنیو ډولګیو کې لوست وایي او
 هر یې هم تر لس کلنۍ پورې رسېږي . دوکله چې ماشومان لویږي او وده کوي ، ورسره
 روزنیزې ستونزې هم پراختیا مومي . بوله دی سببه موږ د ۷-۸ ټولګې پورې
 د ماشومانو د میندو او پلرونو لپاره د قانوني پوهې پوهنځی لرو . او هم په دی توګه
 د مشرانورده کوونکو میندې او پلر ونه (دودې سره داشنا کولو) پوهنځۍ ته سوب کېږي . په دغو
 درې وارو پوهنځیو کې نامتو او پیاوړې پوهان داسټیتوتونو استادان او د پوهوونکیو ټوټو
 لیکچرونه او لوست ورکوي . او همدا شان موږ هغو میندو او پلرونو ته هم د پراخې اغېزمنې
 پلټنې ورکوي چې په محکمې رموز د پوهنتون څخه خارج شوي دي . او دیوه اصل او یوې
 قاعدې په توګه هغوی رومور ډیر پیاوړې اوسنکړه مرستیالان دي .

«سربېره پردې چې میندې او پلرونه لیکچرونو او ویسا ته سوب کېږي ، هغوی عملي
 کارونه هم سرته رسوي که څه ګډه ؟»

«هو ، هغوی په محابګرۍ توګه د عملي کسارو ورسره ډیره زیاته مینه لري . لکه
 چې هغوی دلته په عمومي توګه د ټولو هغو مشکلاتو او ستونزو لپاره حلونه میندلاي شي ، چې
 دوی د ماشومانو په روزنه کې ورسره مخامخ کېږي او هم په دغو عملي کارونه کې د ګردۍ میز څېرې
 اتری ، تودې مباحثې او مناقشې، دمیسو او پلرونو کتنو فرانسونه او غونډې اود روزنیزو موضوعاتو
 په ډله کې له موټنې شاملې دي .

«د ځوانانو لپاره ارمویس څنګه ؟»

«هو ، دهمه چالپاره دغه ډول ارمویس شته چې غواړي د میندو او پلرونو په توګه ځپل
 رشادت او پوځوالی ، اوسپنې عقل او خپله سلیقه او پوهه وازموي . په دغو ازمویځو کې

دېرځی اخیستونکو لپاره داسې اوضاع او شرایط برابرېږي چې هغه په هره کورنۍ کې اویاهم دهرې میندې او پلار په برخه کې دپیشینو وړو اویاڅوهم مخکې دمخه منځ ته راعلی وی. اوداهم لکه چې په خپله میندې او پلرونه زموږ سره دارمونی د پوښتنو په جوړولو کې مرسته کوي. »

«یو بلې زموږ دیوه زده کوونکې پلار ددغې لاندې وسمې یا دونه وکړه: چې رما روی یو ملگری لری چې هغه ډیر کمزوری اوسمیف دی اود تل لپاره دپاملرنې اوساتې عوسونکې دی. هه ډیر کوی چې دهموی دو اړوتر منځ به اړیکې په څه ډول پرمختګ وکړي؟ البته جواب کاملاً روښانه دی هه داچې په هر ډول چې وی باید د دوی دواړو تر منځ ملگریټیا او صمیمیت ته وده ورکړه شی خو په داسې حال کې چې ټولې میندې او پلرونه په همدې معکوره وو، اما هه پلار چې دغه پوسټنه یی رامنځ ته کړی وه، په نیمه سره یی مخالفت کاوه: ده ویل هه ماشوم چې تکړه او پیاوړی دی هېڅکله به د خپلواکو او شریفو ښوونکو په وسیله داسې وده هڅول شی چې دهمه کمزوری او صمیمیت څخه دفاع او ملاتړ وکړي، بلکې، بالعمکس یوه داسې هیله ده ولری چې هه محکوم او تر چل لاس لاندې ساتي او البته موضوع هم په همدې بڼه واوښته. »

«کله چې موږ ښوونکي دمیندو او پلرونو سره غونډې او کنفرانسونه جوړوو، څه عوارو چې له هغوی څخه تر لاسه کړو؟ زموږ هدف دادی چې دماشومانو باطني پټه او پېچلې نړۍ روښانه او غږ گنده کړو او هم په عین حال کې دلوړانو هغو دندو او نقشونو گوته وینسو چې د دوی په ژوند کې یی سرته رسولی دی. اوله همدې سببه دی چې موږ د خپلو ښوونکو په کړتوکی لږښی وختونه دماڼام تر ډیرو ناوخته پوری کېږو او په دی توګه د عملی کارونو لپاره پر یو موضوعاتو ناندې او زدی خبرې اتری کوو. او لکه چې په همدې برخه کې هوښیارانو داسې ویلی دی: «یوه ښه روزنه هه یو عوره میراث دی چې موږ یی خپل ماشومانو ته پریږدو. نو ددی لپاره چې یو ماشوم په به توګه وروزل شی باید یو څوک دغه دودی او ادکشاف دبیلا بیلو مرحلو فریولویکي او سایکالو جیکي لمانځګری خصوصیات و پیژنی او دهمو په هکله پوره معلومات ولری. نوله همدې کبله هم زموږ خبرو اترو یوه ډیره مهمه موضوع داده موږ د خپلو ماشومانو په هکله څه پوهیږو؟»

«اوس دميند و او پلرونو دپوهن-سريه غومره ده ؟»

دډېده مرغه چې دومره لوړه نه ده. او البته زما منظور هغه کړکتر، په ښوونځي کې د کړو وړو طرز، نمری، ملگری او د فراغت دوختونو هغه استفاده ده چې په رسمي توگه په نظر کې نیول کېږي. دپوه اصل په توگه میندی او پلرونه ددغو ټولو شیانو په هکله پوره پوهه او معلومات لري. خو کله چې ددوی دودې په حال کې ماشوم دپوه شخصیت په نښه نیسي، اکثره وخت لمانځنه عاجز احساسوي. د مثال په توگه موزیډیوی مور هغه وپوښتل: «آیا ته خبره یې چې ستا لور د یسوی د پیری یې ملگری سره جنګت کسری دی.» مور په حیرانتیا او تعجب کې ولویده «هو، راځه چې فکر وړاندې وکړو... زما مقصد داو، چې له هغې هغه پوښتنه وکړو چې ولې ماریما نوره رمور کسره نه راځي؟» په داسې حال کې چې دغه موضوع ددله سوه حوښیا هم ددغې نجلۍ مور همقوا-ه پریکړه کړې وه. یعنې دا چې ولې په هغه وخت کې ددی سره خپله مور نه وه؟ او هم ولسی دی لور دې ته اړه شوی وه چې ددی د مرستې هغه پرته اخلاقي پریکړې سره کړي؟

د ماشومانو روزنه او پالنه، دومره ریساتو وړخیمو هلوځلوو، هڅواو کوسو سوسونه اړه لري چې هېڅکله پای ته لري، اوله همدې سببه موږ په خپل پوهنتون کې د خپلو محصلینو یعنی د میندو او پلرونو ایاړه حتی ددوی د کورنۍ په لومړنیو ویناوو کې هم د همدغو هلوځلوو د ضرورت په هکله خبرې اتری کوو. مور دوی ته خبرداری ورکوي چې موږ هېڅکله او په هېڅ وجهه او حالت کې د میندو او پلرونو او ماشومانو د اړیکو په هکله کومه سپارښتنه نه کسو. رمور منظور او هدف دادی چې میندو او پلارو سوسه داسې ښوونه وکړو، ترڅو هغوی داسې وکړو کړي چې هغوی به یواځې د خپلو ماشومانو مادی اړتیاوې په نظر کې ونیسي، بلکه همداراز د هغوی باطني او اخلاقي اړتیاوې هم په پام کې ورسوي. او هم د هغوی د شخصیت په جوړولو کې پیاوړي او ګټوره برخه واخلي. او هم همدغه د شوروي اتحاد د سوسیالستي جمهوریتونو دا تبعاعو یوه له هغو هڅو دندو هغه ده چې په اساسي قانون کې څرګنده شوی ده.

«تاسوله ښوونځي سره د میندو او پلرونو د پوهنتون د فارغانو د مرستې په هکله یادونه وکړه، په رښتیني توگه دغه مرسته په هغه ډول ده؟»

«د مثال په توگه د هغوی مرستې او کومکونه دلینن په هکله د لوست ورکولو په برخه کې

چې موږ په غښتلي توگه دهغه په وسيله د خپل ښوونځي کال پرانيزو، د ډير زيات ارزښت او اهميت وردي. او همدا شان هغوی په ورځني عملي ژوند کې د لښتو مفکورو د تطبیق په هکله مباحثې او خبرې اترې کوي. او هم هغه ميندې او پلرونه چې په اکمنو ادارو کې په کار بوخت دي، له رده کوونکو سره د دوی د راتلونکو حرفو او مسلكونو د انتخاب په برخه کې فعاله مرسته کوي. او هغوی همدا رنگه د الماتا درېواسترو انجینیري کارونو، دریل دارونده ترمیم مایونو، د لوبو جوړولو فابریکې او د توشکیز فابریکې ته عملي سیرونه ترتیموي او هم نن ورځ زموږ زیات پخوانی زده کوونکی په همدغو دستگاوونو کې کار کوي.

« د یادو او پلرونو رموږ سره ډیر زیات گردی میرونه تربیب کړي دي. زما ددغې موضوع (رموز دکار لړۍ) او (دیوی کورنۍ ویاړنه دی؟) په هکله د خپلورده کوونکو دکورنیو سره یوشمیر غونډې په یاد راځي. ددغو غونډو مصایوه ډیره ښکلې، دملگرتیا اوداحلاص مصاوه. مشرانو او ماشومانو دواړو په پوره آزادۍ سره خپلې درې له کومې معکوري غرگندولې، او په حقیقت کې دغه غونډې دیوی ستري کورنۍ په شان وي، چې په هغوی دهر یوه رعبتونه، پلانونه او هو سوده دنورو دپوری مینې او خوښۍ وړ گرځیدل. »

غرگنده ده چې دغه ډول غونډې په سکېو خواډانو ناندې ډیرې غوره اغیزې شدي. »

« په داسې حال کې چې دستاسو د موسسې درده کړې او دېوونې او روزنې پروسه په پوره توگه منظمه او د داد وړ ده، او هم دستاسو دروړیز کلمکتیف لیاقت او وړتیا په رسمی توگه پېژندل شوی او تأیید شوی ده، دواوس ستاسو احساس او فکر به دی؟ »

« لیاقت او وړتیا... دښوونکو په توگه رموز په کار کې هغه په پرون پوری اړه لري. دهر نوی تعلیمي کال په پیل رموز ښوونځي ته نوی ماشومان راځي. او هم ځینې دوی رده کوونکي رموز گاونډیو ښوونځیو ته ځي. او په دی توگه یو لړل پیا موږ لوی کار پیل کوو.... »

تیکهای تشخیصی عادت

«تیک» شاید از یک کلمه آلمانی مشتق شده باشد که به معنی لمس کردن است و یا از یک کلمه ایتالیایی که «هوس» معنی میدهد. مصدیها تیکها را جزء عادات بد می‌شمارند گروهی از پژوهنده‌گان صدگونه تیک را تشخیص داده‌اند. فرقی که بین تیکها و عادات بد وجود دارند این است که تیکها به صورت غیر شعوری ظاهر میگردند و شخص، اراده و یا نهایی برای به‌ظاهر رسانیدن آنها ندارد و اگر شخص مبتلا به تیک بخواهد از آن جلوگیری کند گرفتار ناراحتی میشود و برای رفع این ناراحتی چاره‌یی نیست جز اینکه تیک ظاهر گردد. تیکها متنوع اند و شاید یک فرد به یک و یا به چندین تیک گرفتار باشد. به‌طور مثال شاید پلکها را به هم نزدیک کند یا آنها را از هم دور سازد، لبها را برهم بپوشارد و یا آنها را بچسباند. گاهی بخنده به خصوص کند و یا آواز مخصوصی در آورد که در این صورت او به یک تیک واقعی دچار است.

تیکها عظمی دارند که مصداق موضعی اند که شکل بسیار ساده دارند. مثلاً وقتی که دندان می‌بکند و نوک آن تیز میشود شخص بانوک زبان با آن بازی میکند که این بازی بعد از تیک منجر میشود. و شکل عادت را به خود میگیرد و بعضاً علت آنها همیشه تحریکات موضعی

نیست، چون باو فاعل است از بین نمیروند و شکل عمیقتری دارند. بین منی که در این مورد تیک یک تساراحتی عصبی است، مانند لکننت زده آن که با تیک همراه باشد وقتی که شخص مبتلا به تیک با هیجانانی از قبیل خشم و ترس مواجه گردد و یا خستگی بروی غلبه کند این حرکات غیر ارادی شدت اختیار میکنند. و به تکرار ظاهر میگردد. بعضیها عقیده دارند که شخص مبتلا به تیک باید که کشمکش روانی مواجه بوده و فشار روانی را به طور ناخود آگاهانه به وسیله این حرکات کم میسازد. «تیکهایی که فشار روانی دارند از سه حالت خارج نیستند یا مظهر قسمتی از عوارض عاطفی اند که تعبیر دیگر روانی آن ناخود آگاه است یا مظهر حرکی اند که تعبیر ناخود آگاهانه آن دفاع در برابر هیجان مورد توجه است و یا ممکن است مستقیماً مظهر هیجان خاص یا دفاع در برابر آن هیجان باشد...» (۱) و وقتی شخصی طفل نا آرامی را مشاهده میکند احساس می نماید که او خود را قصد نا آرام میسازد و مکرر میکند که اگر این طفل سکوت می توانست از این نا آرامی جلوگیری کند؛ ولی حالاتی وجود دارند که بر دیننده اثرات گوناگون وارد مینمایند و بیننده احساس میکند که خود طفل قصد آن این حرکات عضلانی را خلق مینماید. این حرکات عضلانی در تمامی جسم طفل واقع نمیشود، بلکه در یک یا دو گروه از عضلات به مشاهده میرسد. طفلی شاید پلک بزند، شاید دهانش را به اشکال مختلفی به حرکت درآورد و شاید هم سر خود را بر اثر تشنج عضلات حرکت دهد.

یا انگشتان و دستهایش حرکت نا منظمی داشته باشد که ناشی از انقباض عضلات باشد. همیشه گروهی از عضلات که وظیفه خاص دارند اگر آسیب می بینند یک حرکت عادی انقباض را نشان میدهند. مثال مناسب طفلی است که هرگاه مورد حمله مرض واقع میشود پلک میرند. این پلک زدن شکل ثابتی ندارد؛ مگر فقط وقتی که این حملات بر روی وارد می آید، پسرای چند دقیقه دوام میکند و سپس فرو میشوند. این مثال تمثلی است از یک حرکت عادی پلک زدن که ما آنرا به منظور جلوگیری از آسیب رسیدن به چشم انجام میدهم یا چشم خود را در مقابل نور شدید بسته میکنیم؛ چون هرگاه در مرض نور قرار گیرد به سوزش می آید؛ ولی زمانی که این طفل تحت آزمایش گرفته شود دیده میشود که چشمان او بر اثر مریضی یا داخل شدن یک جسم اجنبی یا نقص در بینایی سوزش نمیکند

تیک: حرکت بی هدف و غیرارادی و انقباض ناگهانی عضلاتی به خصوص عضلات صورت، که گاهی در اثر حادث و گاهی در اثر علل روانی است، صورت دیگر.

(اطفالی که نقص بینایی دارند ، صورت شان را تاب و پیچ میدهند و پلک میزنند برای اینکه آنها را در بهتر دیدن کمک کند؛ ولی نه طفل و نه هم والدین او آگاهی دارند که در بینایی نقصی وجود دارد تا اینکه آزمایشهای اتفاقی این نقیصه را آشکار میسازد.) درست است که ما پلک میزنیم برای اینکه چشم را از آسیب رسیدن حفاظت نماییم ، همچنین درست است که ما پلک میزنیم برای اینکه راه را بر روی خیالات ناپسند مسدود سازیم و یا اینکه افکار ناخوشایند را از خاطر دور بداریم. ما غالباً هرگاه نخواهیم راجع به چیزی فکر کنیم ، چشم بر هم میبندیم ، ما همچنین امکان دارد چشم خود را ببندیم و از دیدن امتناع ورزیم. اگر احساس کنیم که دیدن فاحیاض است و یا در مقابل آن مجازات میشویم . (۲)

تحقیق وسیع و همه جادیهی از یک تعداد اطفالی که از انقباض ناگهانی پلک چشم رنج میبردند ، به عمل آمد ، نشان داد که این انقباض ناگهانی کوششی است برای حل یک برخورد درونی روان. غالباً در این موارد انقباض ناگهانی عضلات ده مثابه بینایی در قبال تجربه یی است که قبلاً از نگاه عاطفی مضطرب کننده است مانند کنجکاوای جنسی که در مقابل آن طفلی محازات شده است یا از محازات شدن در مقابل آن ترس داشته است ، مگر اکنون آنرا به دست فراموشی سپرده است یا حرکات ردن وقتی آغاز گردیده است که در چشم او سوزش جزئی وجود داشته مگر حتی بعد از اینکه سوزش ناپدید گردیده حرکات آن ادامه یافته است ؛ زیرا حرکت عضلات با یک برخورد روانی در ارتباط بوده است. غالباً این اطفال هیچ علایم ذهنی دال بر مشکلات شخصیتی از خود نشان نداده اند به غیر از انقباض ناگهانی عضلات چشم که شامل انقباض دیگر عضلات صورت هم میگردد .

بعد از آنکه علامت ذهنی برای مدتی موجود باشد وجود آن برای دیگران قابل مشاهده میشود. والدین شروع به اصرار مینمایند که طفل این حرکات را متوقف سازد و وقتی که به متوقف ساختن آنها رضایت نشان ندهد ؛ در حالی که در حقیقت نمیتواند از آنها جلوگیری کند ، والدین او وی را سرزنش میکنند و حتی مورد استهزاء قرار میدهند و او را مجازات مینمایند دیگران هم در این سرزنش با او همدست میشوند. دوستان این طفل هم او را الذیت میکنند. در این حالت بدون توجه به علت فاقوانی طفل انکشاف میکند حتی اگر طفل از مریضی کمره (بیماری عصبی که با حرکات نامنظم و غیره ارادی مشخص

میشود و یک مریض عفونی مفز است) رفع میبرد. والدین اوشاید در کوشش برای اینکه او را وادار کنند تا این حرکات را متوقف سازد او را استهزاء و مجازات میکنند، این سرزنش و آزار برای طفل ناخوشایند است اگر چه او میکوشد این حرکات را متوقف سازد؛ ولی خود را ناتوان مییابد و برانگیخته و ناآرام میشود. در این وقت است که میگوییم اوعصبی است. مقدار معینی از این ناآرامی که در مریض «کره» یافت میشود با این عصبانیت به وجود می آید و به مجردی که این سرزنش و استهزاء متوقف ساخته شود این ناآرامی نیز رفع میگردد. طفلی که نمیتواند این حرکات را متوقف سازد و آزار و سرزنش را ناخوشایند مییابد میکوشد با پرخاشی ویژه از این حالت، خوشی کند و به توجهی که به حرکات وی به عمل می آید تمایل نشان دهد و با کسب لذت از توجه دیگران، ناخوشایندیها را نادیده انگارد و اصلاح توجهی به آن ننماید. قابل یادآوریست که چنین اطعمالی در مورد این علامت به صورت آگاهانه احساس شرمندگی و پامزاحمت میکنند. اگر چه پیوسته مورد استهزاء قرار میگیرند و آزار مییابند؛ اما در مواردی مشاهده شده است که طفل در قبال این علایم احساس کمی شرمندگی نموده است، برای اینکه برخی از اعضای فامیل پیوسته یادآوری نموده اند که: حرکاتی که این طفل انجام میدهد چقدر مقبول است! ولی بدبختانه وقتی طفل در مییابد که به پلک زدن او توجهی ویژه معطوف میشود متلذذ میگردد و در ترک این عادت بی میلی نشان میدهد. (۳)

پلک زدن یکی از انواع حرکاتی است که به عنوان تشنج عضلانی، که شکل عادت را به خود میگیرد و تیک نامیده میشود، تشخیص میگردد. این حرکات بیشتر در قسمت سر و گردن به مشاهده میرسند اگر چه در دیگر اعضای بدن هم به چشم میخورد، چنانکه دندان به هم ساییدن - چه در خواب و چه در بیداری - در نزد اطباء متداول است. این دندان ساییدن میلانی را نشان میدهد که طفل میخواهد شخصی را که دوست میدارد بادهان گرفتن آزار رساند. حرکات ناگهانی در کودکان خردسال حرکات متداول است. این حرکات میلانی است برای تلذذ جسمانی و البته در اطفالی که افساح کافی از این وضع کسب نمیکند مشحستر است. تکان دادن سر و کوبیدن آن در کودکان بزرگتر یعنی در آتهایی که یک ساله هستند به مشاهده میرسد. در چنین مواردی مهم است تا گوش کودکان مورد معاینه قرار گیرد؛ چه احتمال دارد که کودک به التهاب گوش وسطی مصاب باشد و باز نتواند این مشکل را افاده کند. او برای اینکه از این درد گوش رهایی یابد سر خود را به حای ی یا چیزی میکوبد؛ ولی

معمولاً اوسرشن را به سببی می‌کوند که در مقابل شخص دیگر احساس خشم می‌نماید و بسیار ناتوان است که بتواند او را بکوبد و چون نمیتواند شخصی را بکوبد که او را خشمگین می‌سازد پس او در عوض اولین شخصی را که در دسترس قرار دارد می‌کوبد که این شخص خودش میباشد (۴)

بعضی از امراض مشخص عضوی سیستم اعصاب مرکزی مانند مریضی عضوی کسره و مریضی اختلال فعالیت در انصاح پسران از فعالیتهای تشنجی محتس به یک محل را تولید میکنند. این حرکات باید از تشنج عضلاتی که شکل عادت را به خود میگیرند و ارتیکهایی که منشأ روانی دارند، تفریق شوند، چرا که تداوی و تشخیص شان اهرم فرق دارند. تشخیص آن معمولاً میتواند از طریق مشاهده دقیق حرکات و از طریق آزمایش عصب شناسی توسط عصب شناس با تجربه صورت گیرد. در بعضی موارد اشتباهی پیش می‌آید که آیاعلمت این مریضی عضوی است یا عملی؟ بهتر است باین موارد پدین فرض رفتار کنیم که علت آنها عملی است، برای اینکه تا اکنون برای تداوی، الحوی آسدهای سیستم عضوی مرکزی که حرکات تشنجی عضلات را موجب میگردد، تداوی راه چاره یی نمیشود در صورتی بهبود زیاد و غالباً تداوی ارمد اوای تشنج عضلاتی که ناشی از علل روانی اند منتج میگردد.

لیکن باید یادآور شد که هر حرکت غیر ارادی و تکراری تیک نیست در صورتی که باشد و در شخص مستقر شود به دشواری میتوان او را آن حلاصی یاست، مگر اگر حمله مریضیهای خطرناک محسوب نمیشود. برای اینکه شخص مبتلا به تیک را تداوی کنیم نباید او را از این لحاظ مورد سرزنش قرار دهیم یا توجیه وی را به آن حلت کنیم، زیرا هر قدر او بیشتر متوجه این امر گردده همان اندازه وضع او بدتر میشود. طریق دیگر این است که او را در مقابل آینه قرار دهیم تا از حرکات غیر ارادی خرد جلوگیری کند و جای این حرکات غیر ارادی را به حرکات ارادی تبدیل نماید.

از حبابی چون افراد مبتلا به تیک به سلامت دماهی بسیار دارند، باید کمال مواظمت به عمل آید تا این اشخاص دچار هیجان نگرددند و حسته نشوند. و هم به اعضای فامیل طفل مبتلا به تیک توصیه شود تا جایی که امکان دارد ارتدصره در مورد این حرکات خودداری نمایند. ذهنیت والدین در قبال طفل و وضع فامیل باید به دقت مورد مطالعه قرار گیرد. در صورت امکان هر ذهنیت مخالف باید اصلاح گردد و یساطفل به محیط دیگری انتقال داده شود. اصلاح ذهنیتهای والدین باید در هر موردی که طفل این حرکات تشنجی را از خودشان میدهد پذیرفته شود، خواه این حالت تشخیص عضوی داشته باشد و خواه تشخیص عملی.

بسیار اطفالی که از مریضی کسره رنج میبرند تحریک پذیر بوده سامنظم راه میروند چون والدین شان که از اساس عضوی مریضی آگاهی ندارند پیوسته آنها را به علت ناآرامیهای شان سرزنش میکنند. یا طفل احتمال دارد در یک وضع ناخوشایند فامیلی به

سربرد که در این صورت مریضی کرده زنده گی را قدری برای او خوشایند تر میسازد. چون مهربانی و توجه دکتور را به او جلب مینماید و با اگر طفل در محیط خانه قرار دارد در بهتر نگهداشته میشود و چون او مریض است والدین او میکوشند با او خوشرفتاری کنند. وقتی چنین اطفالی شفا مییابند، زنده گی کردن در محیط خانه را با موجودیت این تفاوتها ناخوشایند تر مییابند و آرزو میکنند که کاشکی باردیگر مریض شوند. (۵)

به عقیده ما موارد خاص که به اصطلاح کسره عود کننده نامیده میشود در واقع در مریض متوالی اند. حمله اولین یک کسره واقعی است و حملات بعدی تقلیدهایی اند که منشأ روانی دارند. لازم است تمام موارد تشنج عاداتی عضلات و تیکها پی که منشأ روانی دارند ذهنیت والدین در قبال طفل مطالعه شود و بکوشند تا آنها را در صورتی که ریان آورده باشد تصحیح کنند. علاوه بر این، طفل به تداوی روانی همه جانبه پی نیازمندی دارد که هدف آن کشف محرکاتی است که این حرکات را موجب میگردد و برطرف کردن ترس یا پیرغبته است که طفل در مقابل محرکی احساس میکند. در آغاز تداوی او شاید از ترس و ماهیت آن (مجازات یا آزار جسمانی یا با فقدان محبت) و یا از انگیزش آن (کنجکاوی، تخطی و تجاوز و امثال آنها) آگاهی نداشته باشد وقتی که او از هر دو حیطه این علائم ذهنی در اثنا تداوی آگاهی مییابد ترس وی میتواند برطرف گردد و استفاده مناسب و موثر از این محرکات باید به وی تذکر داده شود.

این پروسه به طور کلی، وقت زیاد و دیروی مریض و داکتر را تلف نمیکند. تیکها یا تشنجات عضلاتی که دوامدار بوده اند به انداره روانکاوی به تداوی همه جانبه نیاز دارند، ولی مانند اکثر ریان استفا ده ما درست از عضلات حتی بعد از آنکه شکل عا طفی هم بر طرف شده باشد احتمال دارد ادامه پیدا کنند. اگر این حرکات بعد از آن هم ادامه پیدا کنند بهتر مینماید که طفل باردیگر تحت تربیت گرفته شود و در طی آن آگاهانه بکوشد تا از این حرکات جلوگیری کند. اگر چه تیکها و تشنجهای عضلات گاهی جور میشوند، اما تصور نمیرود که اطفال از آنها کاملاً رهایی یابند.

ماخذ:

- ۱- ایرح پورباقر، عقده های روانی، تهران: انتشارات آسیا، ۱۳۵۰، ص ۲۷.
- ۲- حسن مرندی، فرهنگ پزشکی، تهران، انتشارات حم، ۱۳۴۴، ص ۵۲۹.
- ۳- صادق صبا، بیماریهای اعصاب، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۴۹، ص ۶۳-۶۴.
- ۴- جerald پیرسن، مشکلات عا طفی، ترجمه عبدالاحد دانش، کابل: اثر تاو، شده، ۱۳۶۳، ص ۲۹۹-۲۹۵.

کاینات هم میخیزد

چند سال پیش ار این دانشمند اتحاد شوروی دکتر «ر.م. موره‌دین» در مورد کاینات چنین فرضیه‌یی را پیش کشیده بود:

«امزون بر آنکه همه اجرام موجود در کاینات نسبت به همدیگر دارای حرکت اند، ظواهر کاینات هم در مجموع می‌رخد. اطلاعاتی که در این اواخر از انگلستان رسیده، شواهدات و پژوهشهای نجومی که به یاری رادیو تلسکوپهای بزرگ صورت گرفته، فرضیه دانشمند اتحاد شوروی را تأیید میکند»

به ارتباط این مسأله، سرپرست و رهبر گروه کارشناسان و پژوهشگران رصدخانه آسترونومیک اکادمیسین اتحاد شوروی «و.آ. امرسومین» به خبرنگار روزنامه «پراودا» مطالب زیرین را اظهار کرد:

- حرکت (دوران) بسیاری از اجرام کیهانی مانند ستاره‌های دنباله دار، سیاره‌ها، ستاره‌ها و نیز چرخش کهکشانها، از زمانهای خیلی پیش به دانشمندان معلوم بود. همچنین حرکت دورانی مخصوص به خود دسته‌ها یا توده‌های کهکشانها و عبارهای کیهانی هم از مدت زیادی به اینسو، به دانشمندان معلوم شده بود. ارتباط و یکپارچه‌گی همه کهکشانها، توده‌های غبارهای کیهانی متشکل از ستاره‌های عظیم و بزرگ یکجا با احرام دیگر کیهان، همچون یک سیستم واحد و مرتبط از نگاه علمی تثبیت شده است.

در سالهای (۲۰) عصر ما، انبساط جهان پایه سخن دیگر، دور شدن کهکشانها، تیره‌های اجرام کیهانی از هم‌دیگر، در نتیجه پژوهش‌ها و مشاهدات علمی دانشمندان به اثبات رسیده بود. (برای کسب معلومات در مورد انبساط جهان، مراجعه شود به مقاله «جهان انبساط یافته» مجله عرفان، سال ۱۳۶۱، شماره نهم و دهم)

اینکه در این نزدیکیها، دانشمندان و کسارمندان رصدخانه «جادرل پنک» انگلستان، به یاری امواج رادیویی کیهانی که به وسیله دستگاههای رادیواستراسومهای تلسکوپیهای بزرگ اخذ و ثبت شده بود، شماری حقایق و پدیده‌های جالب و مهم کیهان را مشاهده و ثبت نموده‌اند. این حقایق تازه به دست آمده، نه تنها تأیید کننده انبساط جهان بود، بل حرکت دورانی آنرا در مجموع نیز نشان میداد. بر مبنای اینگونه حقایق و پژوهش‌هاست که فرضیه دانشمند (ریاضی - فزیک) اتحادشوری «ر. م. مورودین» نه تنها از رهگذر صفات فرضیش، بلکه از جهات چگونگی و ویژگیهای مقدار و اندازه آن نیز مورد تأیید و تثبیت قرار میگردد.

لازم است تا در مورد ارائه فرضیه گردش (دوران) کایسات، نکات چندی را بگوئیم. روشن است که در دانش امروزی کیهان‌شناسی، در مورد پیدایی و تکامل اجرام کیهانی نظریات گوناگون و متفاوتی وجود دارد. از جمله یکی از نظریه‌های موجود در این مورد آنست که اجرام کیهانی از تجمع و تراکم مواد پراکنده کیهان به وجود آمده در نتیجه ستاره‌ها و اجسام سخت (جامد) دیگر را تشکیل داده‌اند. در این زمینه فرضیه دیگری نیز موجود است که بر اساس مشاهدات و اطلاعات آستروفزیک (فزیک نجوم) رصدخانه انگلستان استوار می‌باشد. نظر به مشاهدات و معلومات به دست آمده، فرضیه‌ای که بر اساس نظریه پیدایی غبارهای کیهانی متشکل از ستاره‌های پیشمار استوار است، امکان انقسام تدریجی، وادی که دارای وزن مخصوص زیاد و بیش از حدانده و همچنین کاهش وزن مخصوص آنها و پیدایش مواد گوناگون را در نتیجه جدا شدن مواد گازی تا اندازه‌ای تأیید مینماید.

اینگونه نظریات و تحلیلهای مسأله سبب پدید آمدن جفت‌های آستروفزیک با مجموعه

و در نتیجه، نتایج تحقیقاتی دیگر در فیزیک هسته و نتیجه اساس استواری برای نتایج و یافته‌های ارزنده و مهم دانش کیهانی گردیده در این راه خدمت خواهد کرد. یکی از این نتایج مهم، احتمال حرکت دورانی همه کاینات در مجموع است. داگتر «ر. م. موره‌دین» در سالهای (۱۹۷۵-۱۹۷۶) در نتیجه شناخت عناصر خیلی سنگین که با نام «سوپردران» یاد میشوند، به این نتیجه مهم در مورد کاینات رسید. سخن بر سر اینست که در زمان کنونی نظر به ویژه‌گیهای فیزیکی عناصر ابتدایی، رابطه عمیق در میان لحظه‌های دوران کاینات با احسام شامل در آن موجود است. هر گاه در دانش کیهان چنین فرض شود که کاینات در نتیجه پارچه‌شدن عناصر سنگین به وجود آمده باشد، دنا بر مشاهدات و حقایق به دست آمده کنونی از لحاظ نظری میتواند چنین فرض نمود که کاینات در هر هزار میلیارد سال یک دوره کامل خود را ممکن است انجام دهد. از آنجایی که عمر کاینات را تقریباً حدود بیست میلیارد سال تخمین زده اند، لذا روشن است که بنا بر گفته‌های بالا جهان (کاینات) از لحظه پیدایی خود تا امروز، حتی یک مرتبه هم به دور خود نچرخیده است.

تأیید حرکت (دوران) توده‌های کهکشانی به وسیله مشاهدات نجومی، به نظر من چنین باور را در مورد مشاهدات و نظریه‌های کیهانشناسی به وجود می‌آورد که آنها در قسمت پژوهشها و کارهای علمی دانشمندان در این زمینه یاری خواهند داد. این امر خود از همه دانشمندان و پژوهشگران دانش فیزیک در این زمینه، میطلبد که تا روی این مسأله همراه با سایر مسائل اساسی و مبهم دانش زمان ما به کار و پژوهش پیگیر و گسترده بپردازند.

سلطان محمد جویان

و پرنس نادوی

الکول و خصوصیات آن

در علم شیمی الکول « Alcohol » و مشتقات آن مبحث دلچسپ و مفصلی را تشکیل میدهد که بحث پیرامون تمام انواع الکل‌های ، سیستم نامگذاری و موارد استعمال آنها در صنعت و « Pharmacology » نه تنها از حوصله این مقاله کوتاه بیرون است ، بل هدف ما هم در این نوشته مختصر چنین چیزی نیست .

اینجا هدف بر سرایتایل الکول یا ایتانول ($\text{CH}_3 - \text{CH}_2 - \text{OH}$) میباشد که نوشیدن آن منبسط یک ماده قوی سکرآور همواره عامل دها و صدها دشواری صحتی و اجتماعی بوده است . انسانها از گذشته های بسیار دور و دورانهای قدیم ایتانول را شناخته ار آن کار گرفته اند ، چنان که برای بار اول ابوبکر محمد بن ذکریای رازی ملقب به « جالینوس العرب » متولد درری در (۸۶۴) و متوفی در (۹۲۵) الکول را از تقطیر مواد قندی و نشایسته پیدا نمود .

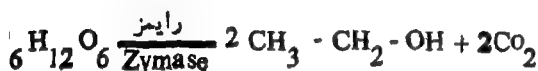
به همینگونه او بود که اولین بار این ماده را به عربی نامگذاری کرده نام « الکحل » را بالای آن گذاشت .

برای استحصال ایتانول دو منبع اساسی وجود دارد :

۱- « Carbohydrate » یا مواد قندی - میوه ها .

۲- « Carbohydrate » یا مواد قندی - حبوبات (جو ، گندم ، جواری) . ایتانول

درجه طریقه های کیمیای میتوان در اثر تخمر مواد قندی میوهها و حبوبات به کما
 عمل کتالیستی Enzymes انزیمهای ترشح شده خمیرمایه یا (Yeast) به دست آورد
 چنان که نشایسته $C_6H_{10}O_5$ یا قند های طبیعی در اثر تأثیر انزایمهای east
 به قندهای ساده مانند گلوکوز ($C_6H_{12}O_6$) تبدیل شده بعد آگلوزمذکور در نتیجه
 عمل انزایم (Zymase) به ایتانول و کاربون دای اوکساید (CO_2) قرار معادله ذ
 جزوه میگردد .



کاربون دای اوکساید + ایتانول $\xrightarrow[\text{Zymase}]{\text{رایمز}}$ کاربوها یدریت

(گلوکوز) •

بعد از این مرحله، ایتانول به دست آمده، توسط عملیه تقطیر ارمباقی مواد ج
 ساخته میشود .

ایتانول یک مایع شفاف بوده، دارای یک نوع بوی مطبوع و مزه قوی و تخریش آ
 می باشد که در $78^\circ C$ به غلیان می آید. تأثیرات ناگوار فزیولوژیکی که در اثر نوش
 ایتانول در عضویت انسان پدید می آید. دارای سابقه درازی بوده و درست این سا
 به آن مرحله از تاریخ می رسد که انسان در پروسه معرفت و شناخت اشیاء و پدیده های طب
 واجتماعی ماحول خویش الکل را نیز مانند دوا و صندل و بهتراست بگوئیم که در ا
 پدیده دیگر به شناخت آورده و از آن منیث یک ماده نشه آور استفاده کرده اس
 امروزه که جامعه بشری بارشد و پیشرفت ساینس (Science) و تکنولوژی قدم
 وسع دیندی را در جاده بی انتهای ترقی و تحول برداشته است و زنده گی اجته
 بیشتر از پیش بهر نچتر و پیچیده تر شده مسلماً دشواریهای اجتماعیه و صبحی حنا
 از نوشیدن الکل نیز ابعاد گسترده تری پیدا نموده که سخت موجب نگرانی و ت
 است؛ زیرا نوشیدن مداوم الکل گذشته از این که تأثیرات ناگوار و زیان آوری
 بالای عملیه های فزیولوژیکی سیستمهای مختلف بدن، حالات روانی و دماغی انسان
 جا میگذارد، قرار آمار های دقیق در حدود (۳۳٪) حادثات ترافیکی نیز مو
 حالات مستی بیش ارمده بوده است.

از این رو در کشورهای پیشرفته جهت جلوگیری از صعود گراف تصادفات ترافیکی ممنوعیتهای جدی را وضع نموده اند .

مثلاً آنها می که فیصدی الکل در خون شان به (0/15) برسد قانوناً حق راندن وسایط نقلیه را ندارند و در صورت بروز تصادم قانوناً مجرم شناخته میشوند . الکل که این همه جانان و نوجوانان کشورهای مختلف جهان را و در ژرفنای مردا بهان خویشتن فرو کشیده و آنها را از تحرک و پویایی باز داشته است ، هیچگونه مریت و ارزش غذایی برای بدن انسان ندارد و کوچکترین نیازی از اعضای بدن را بر طرف نموده نمیتواند .

بنا بر احکام علمی ، ما غذا به آن ماده می گفته میتوانیم که توسط ارگانیزم زنده گرفته شده از تجزیه آن در عضویت به تنها مواد مفید و با ارزش جهت ترمیم و نمو اسحاق بدن تولید میگردد ؛ بلکه از اثر تحمض آن ، مقدار انرژی لازم نیز به خامار تنظیم پروسه های مختلف حیاتی ارگانیزم آزاد میگردد .

اما در مورد الکل باید گفت که الکل نه تنها اندکترین نقشی در قسمت نمو و ترمیم اسحاق بدن ندارد ، بلکه موجودیت مقدار زیاد آن خود باعث اختلال و سکنه گیهای در عملیه های نمو و ترمیم اسحاق بدن میگردد .

در اثر احتراق الکل در اسحاق بدن انسان مقدار زیاد حرارت تولید میگردد ؛ ولی این حرارت نه تنها منحیت یک منبع مفید انرژی به کار نمیرود و در ارائه عملیه های حیاتی سهمی نمیگیرد ، بلکه خود باعث آن میگردد تا جسم به خاطر دفع آن ، مقداری از انرژی مورد ضرورت خود را نیز به مصرف برساند .

گروهی را عقیده بر این است که گویا نوشیدن الکل به حیث یک ماده محرک کننده موقتی اعضای بدن و سیستم عصبی در هنگام ایراد سخنرانیها ، کنفرانسها و لکچرهای علمی تأثیر مثبتی را با لای عضویت به جا گذاشته در نتیجه کار ایراد لکچر و کنفرانس به نحو مطلوبی به انجام خواهد رسید ؛ اما مسأله باز هم معکوس است ؛ زیرا الکل در چنین حالتی نیز باعث سستی و کمالات اعضای بدن و سیستم عصبی میشود . همین که الکل نوشیده شد و به معده رسید ، بعد از سهری شدن در دقیقه عملیه جذب آن در خون بدون آن که تغییری در ساختمان مالیکولی آن رخ بدهد ، آغاز میگردد .

عملیة جذب دوسعه و قسمت بالای آنجا تا زمانی ادامه پیدا می نماید که آخرین قطره های الکل نوشیده شده جذب گردد .

در حالتی که معده از مواد غذایی خالی باشد ، عملیة جذب الکل در خون بسیار سریع صورت گرفته زود تر تأثیر خود را بالای اعضای بدن و سیستم عصبی وارد میسازد .

اگرچه مصرف مقداری مواد شحمی و پروتئینی همراه با الکل عملیة جذب را به تعویق میاندازد؛ اما به هیچوجه مانع جذب آن در خون شده نمیتواند .

الکل بعد از عملیة جذب در خون ، ذریعہ خون ، که انساج انتقالی بدن را تشکیل میدهد ، به تمام انساج و سلولهای بدن راه باز نموده در آنجا عملیة تحمض یا (Oxidation) آن صورت میگیرد .

در نتیجه تحمض الکل در انساج مقدار زیاد انرژی ، انرژی که اساساً مورد نیاز بدن میباشد ، آزاد میگردد ، چنانکه یک اونس (Ounce) الکل که معادل به ۲۹٫۳۷۵ گرم الکل میباشد در مدت سه ساعت در انساج بدن احتراق نموده از هر گرم آن 7kcalory حرارت آزاد میگردد ، در حالی که از تحمض یک گرم شحم ۱۱kcalory از یک گرم پروتئین 4Kcalory و از یک گرم کاربوها 4kcalory حرارت آزاد میگردد .

الکل ضربان قلب را شدیداً بالا برده سبب میشود تا مقدار زیاد خون با فشار شدیدی به سوی انساج جلدی جریان پیدا نماید و سبب توسیع رگهای بدن گردد . از این که آغذه های حرارت بیشتر در جلد قرار دارد بنا براین ، شخص احساس شدید گرما مینماید؛ اما موضوع در عمق خویش به گونه دیگر است . یعنی در اثر حرکت شدید مقدار زیاد خون از قلب و اعضای داخلی به طرف جلد ، حرارت از اعضای داخلی به اعضای خارج جلد انتقال یافته زمانی که تمام انرژی حرارتی تولید شده از اثر تحمض الکل به طریق فوق از بدن دفع گردید ، آن زمان موجب از سرمای شدید سرپای وجود انسان را فرا میگیرد .

دوی این دلیل نوشیدن الکل در هوای سرد و یخبندان شدید عملیست . خطر فاک که حتی خطر مرگ را نیز به همراه دارد . عملیة احتراق الکل دو انساج بدن از ویتامین B₁ (بی یک) وجود را به مصرف میرساند که تداوم این عمل وجود را شدیداً به قات

ویتامین B1 موقلاً ساخته سر انجام کمبود این ویتامین یکسبوع بیماری عصبی را به نام «Alcoholic pathy» بار می آورد .

امروز به خاطر جلوگیری از این بیماری در بسیاری از نوشابه های الکولی چون: Wine، Jin، Rum، Whisky و Beer مقداری از ویتامین B1 را علاوه مینمایند. احتراق الکول در انساج گذشته از این که مقداری از ویتامین را به مصرف میرساند بالای ویتامین های Bcomplex نیز تأثیر سوء داشته درجه سودمندی آنرا بسیار پایین می آورد .

قرار تحقیقات علمی که صورت گرفته از مقدار الکولی که توسط یک شخص نوشیده میشود در حدود « ۹۷٪ » آن درخون جذب شده به انساج میرسد و ۳٪ آن توسط گرده ها، دستگاه تنفسی و جلد طرح میگردد .

گرچه همان مقدار الکولی که جذب شده کافیت تا تأثیرات منفی خود را بالای تمام اعضای بدن وارد سازد و آنها را متضرر نماید، مگر بعضی از اعضا نسبت به بعضی دیگر آنها ضرر بیشتری را متحمل میگردد، مثلاً جگر این عضو مهم، که در حقیقت کارخانه وجود انسان است، نظر به دیگر اعضا بسی بیشتر، از الکول متضرر میگردد. الکول دارای خاصیت « Dehydrate » آب حل دادن بوده یعنی آب انساج را جذب مینماید .

هائدریت شدن انساج ذریعه الکول از یکطرف و ضایع شدن مقدار زیاد آب انساج در هلیه تهرق به خاطر از دست دادن حرارت زیاد اضافه تسواید شده در نتیجه احتراق الکول از طرف دیگر سبب بلند رفتن غلظت مواد نایتروجنی در گرده ها میگردد . بلند رفتن غلظت مواد نایتروجنی در گرده ها کایسی گرده ها را در طرح مواد اضافی و بیکاره از خون ضعیف میسازد .

نوشیدن مشروبات الکلی حدار معده را تخریب و غشای مخاطی آن را التها بسی میسازد که پیشرفت این امر با لاخر به بیماری « Gastritis » معده منجر میگردد . در حدود « ۵۰٪ » از الکلیکها نظر به آمار های موحود از این بیماری رنج میبرند. بسیار دیده شده است که الکلیکها همواره برای آن که بیشتر و بیشتر در دریای نشه و مستی الکول فرق شوند و دلیرانه از مرزهای روشن تعقل و هشاری عبور نمایند پیاده های دهنی « الکول را بدون غذا و پامده خالی در کام همیشه نشه خویش فر و میریزند .

آنها در آن لحظه به هیچ مسأله‌ی بی‌نیازند پشند؛ محض به آن پدیده‌ی عارضی که دمبم پروغالی می‌شوند، آنها نمیدانند و یانیخواهند بدانند که قدا و م این عمل مقدهار زیساد کارجوهایدویت جگروا «گلا یکوجن» رابه مصرف رسانیده در عوض ساعت ذخیره مقدار زیاد شحم در آنجا میگردد.

ذخیره شدن مقدار زیاد شحم در جگر پندیده گیهای را دو جگر باری آورد که به نام Fatty liver یا میگردد.

بیماری مذکور که دامنگیر % ۷۰ از الکیها میباشد با به پا باهر پدیده الکیولی که نوشیده میشود، پیشرفت نموده سیروسیز «Corrosis» جگر را که در شمار مرگبارترین بیماریها قرار دارد بار می آورد.

الکول بالای سیستم عصبی انسان تأثیر شدید داشته سبب کرختی و بی حسی آن میگردد. در مرکز سیستم عصبی اولین منطقه‌ی که از الکول تأثیر میپذیرد قسمت قشری «Cortex» مغز میباشد. مرکز کنترل قضاوت انسان در این منطقه قرار دارد. بنابراین، آوانی که الکول «Cortex» مغز را متأثر میسازد، شخص، قضاوت سالم و منطقی خود را در مسائل از دست میدهد و نه تنها گرفتار پراگنده گی فکری میگردد، بلکه یکسوع احساسات کاذهانه شهامت و دلیری نیز به وی دست میدهد.

قسمت قدامی مغز بعد از «Cortex» دومین منطقه مغز است که تحت تأثیر الکول قرار میگیرد، از اینکه مرکز کنترل احساسات و هیجانات در این منطقه مغز قرار دارد، بنابراین، با متأثر شدن این منطقه از الکول، شخص احساسات و هیجانات خویش را کنترل نموده نمیتواند. در اینجا دو امکان موجود است: یا یک احساس خوشی و شادمانی کاذهانه و بیهوش به سراغ او می آید و او به ون کدام حالت وا انگیزه می بلند بلند و قهقهه میخندد و خود را در نهایت یک سرور، یک سرور بید و امی که فقط ساعتی با او به همراه خواهد بود، احساس میکند.

یا برخلاف، یک هم، یک فسه، یک تشویش و اضطراب مجهول و ناشناخته می در تمام ذرات وجود او مانند یک تب سوزان راه میکشد. او در برابر زنده گی، خانواده، جامعه، دوستان و آشنایان دور و نز دیک به طور حسیبی احساس بیگانه گی میکند که او ح این حالت همواره باهای های گریه ها توأم میباشد.

با بلند رفتن فیصدی الکول در خون قسمتهای دیگر مغز تحت تأثیر قرار گرفته سکه گیهای

در فعالتهای نورمال آنها پدید می آید. مثلاً با ازدیاد فیصدی الکل در خون، مرکز کنترل دید و زبان در مغز تحت تأثیر الکل قرار گرفته شخص نشه گذشته از آن که نمیتواند به راحتی حرف بزند حتی قدرت تشخیص فاصله ها را هم از دست داده بهمه آنجا و آنجا چیزهایی را دوتا دو تا دو تا میبیند.

با بلند رفتن غلظت الکل در خون به (۰,۳٪) تأثیرات آن بالای دماغ اصغر نیز آغاز میشود. در این مرحله تغییرات تازمیی در سلوک و رفتار شخص ظاهر میگردد. او کنترل عضلات بدنش را از دست میدهد، چنانکه اولتر از همه عضلات پاها از کنترل خارج میگردد. او در حالت ایستاده، شدیداً احساس سرگیجی نموده در حالت راه رفتن، اگر تأثیرات الکل مجال راه رفتن را برایش مانده باشد، با قدمهای فراخ و لی لرزان و ناتوان و بدون موازنه که میتواند خود باعث سرگرمی و تفریح خوبی برای دیگران باشد، راه میپیماید.

در مرحله دوم عضلات دستها مانند عضلات پاها از اختیار و کنترل خارج میشود که دست اندازیهایی بیهدف، نامتوازن و لا قیدانه شخص در هر سمت و هر چیز بیانگر این حقیقت میباشد.

در مراحل نهایی نشه گی شخص کاملاً از رهگذر جسی و دماغی ناتوان گردیده فعالیت Cortex، سقوط میکند، مراکز کنترل دید، زبان، احساسات و اراده مختل شده فعالیت قلب، سیستم هاضمه و تنفس ضعیف شده همچنان جلد در اثر ضایع نمودن مقدار حرارت، سرد، مرطوب و چسپناک میگردد.

قدرت نشستن در شخص از بین رفته در اکثر موارد بیهوش و نیمه جان روی زمین دراز می افتد. بدینگونه او خود را قدم به قدم و مرحله به مرحله در همراهی پاهایله های لبالب الکل تا پرتگاه مرگ و بستی میکشاند.

نا آنچه که گفته آمدهم میتوان این نتیجه را گرفت که تأثیر الکل در عضویت مستقیماً با تزايد فیصدی آن در خون رابطه دارد. هرگاه الکل به پیمانه زیاد نوشیده نشود مرگ آور نیست و مقدار بسیار کم آن کاملاً در انساج بدن به احتراق میرسد.

امازمانی که غلظت الکل در خون به ۶٪ برسد دیگر هیولای دهشتناک مرگ خواهد بود که شخص الکلیک را به جای مستی و نشه در آغوش خواهد کشید.

دهد. این تصور، همانند که در میان «Habit» یعنی عادت و «Addiction» یعنی اعتیاد تفاوتی موجود نیست.

آنها این دو عمل را کاملاً در یک ردیف قرار میدهند.

اما حقیقت چیز دیگر است. چون میان این دو عمل تفاوت اساسی موجود است، مثلاً عادات بر جویدن ساجق، نوشیدن قهوه، چای و کشیدن سگرت داریم که میتوان بسا تصمیم راسخ این عادات را برای همیشه ترک گفت. با آن که ترک نمودن عادت بروز بعضی از تشنجات عصبی را نیز با خود به همراه خواهد داشت، مگر کدام تأثیر جدی فزیولوژیکی در عضویت پدید نمی آورد؛ ولی در مورد اعتیاد باید گفت که اعتیاد یا «Addiction» یک عمل بسیار جدی وحاد میباشد و در حقیقت میتوان اعتیاد را یک حالت مسمومیت دانست که به طور تدریجی در انسان پدید می آید.

اگرچه شخص معتاد به الکل، تریاک یا مورفین، مواد مورد ضرورت نرسد همچنان و حشنگی تمام وجود او را فرا گرفته کلیه وکرو حواسش در یک نقطه و آنهم به دست آوردن الکل، تریاک یا مورفین متمرکز میگردد.

دا نشمندان الکلیسم را که جز مسمومیت الکلی چیزی دیگری نیست مرضی تسلسلی مینمایند خیلیها خطرناک و جدی. مرضی که قدرت جسمی و دماغی را کاملاً به تحلیل برده و منجر به تخریب کلی شخصیت انسان درجامه میگردد. به صورت استثنایی عده ای از جوانان، نوجوانان و حتی مردان که سال بطریقه مشکلات و دشواریهای که موقتاً و یا برای مدت طولانی بر سر راه زنده گی شان سبز میگردد به الکل پناه میبرند و فکر میکنند که میتوانند از این طریق بر مشکلات و دشواریها غلبه نمایند!

دریغ که در اثر نوشیدن الکل و پناه بردن به شرابخانه ها، تنهامشکلات و دشواریهای زنده گی حل نمیکردد، بلکه با اوردست دادن قدرت جسمی و دماغی امکانات حل مشکلات هنوز هم محدود و محدودتر میگردد.

نوشیدن الکل بعد از مدت ۲۰-۲۵ سال «Alcohol psychosis» را، که یک مرض حاد عصبی بوده و باعث از بین بردن کلی حافظه میگردد، در شخص الکلیک بار می آورد. این نوع مریضان با وجود تداویهای شیمی که در شفاخانه های عقلی و عصبی به استفاده از انسولین (Insulin)، گلوکوز (Glucose)، ویتامین (B complex) میشوند، اضافه تر (4-5٪) شان تلف میگردد.

تنبه و حساسات قلب و سخت شدن شریان آن نیز از زمره تأثیرات ناگوار الکل در عضویت میباشد که یکی از عوامل عمده سکنه های قلبی را تشکیل میدهد:

سکنه روشن و غیر قابل تردید دیگر اینکه نوشیدن الکل به پیمانه زیاد گلاشه از آن که دهها و صدها تصادف مرگبار را بار می آورد، با لای کریوات سفید خون یا (Leucocytes) که در حقیقت امر سپاه وجود انسان را تشکیل میدهند تأثیر منفی و ناگوار به جا گذاشته قدرت مجادله و پیکار آنها را در برابر پروتینهای اجنبی ضعیف میسازد و این امر میتواند زمینه خوبی باشد برای مبتلا شدن به امراض گوناگون میکروبی.

باین همه تأثیرات منفی فزیولوژیکی که الکل بالای ارگانهای گوناگون انسان به جا میگذارد، دیگر هیچ جای تردید و تأمل باقی نمیماند که بگوییم: «مراسخ خاص الکلیک کوتاه میباشد و احتمالاً اگر عمر چنین اشخاص طولانی هم باشد جز آن که در مه هوشی ناتوانی، رنج، حسادت، لا قیدی و بی اعتنائی سپری گردد دیگر هیچ ثمره ای از آن متصور نیست.

گاهی به طور تصادفی بعضی از انسانها الکل چوب را که در علم شیمی به نام میتایل الکل یا میتانول CH_3-OH یاد میگردد مینوشند که بسیار خطرناک بوده سبب کوری و حتی مرگ میگردد.

علت کور شدن انسان از اثر نوشیدن میتانول عبارت از زخمی است که میتانول در هصب نوری یا هصب بینایی پدید می آورد.

از اینرو به خاطر جلوگیری از نوشیدن ایتانول، در شفاخانه ها و مراکز عمومی ادویه، در حدود ۰/۵ میتانول را بالای آن علاوه مینمایند.

الکل به همانگونه که در عضویت انسان گونه گون پراپلمها و دشواریهای فزیولوژیکی صحت را بار می آورد، در جامعه بشری نیز عامل عمده بروز دهها و صدها پراپلم اجتماعی و خانوادگی میباشد.

اولتراز همه الکل، کاخ بلند خوشبختی و آرامش فامیلها و خانواده ها را مانند دشمن بیرحم و تبه کن فرو میریزد.

الکلیکها به مرور زمان زنده گی خانوادگی، لبخند معصومانة کودک، نگاه، بر طوفت و مهربان همسر، مسؤولیتهای و رسالتهای اجتماعی و تاریخی شان را فقط و فقط در لبخند پیا پی لایب الکل جستجو مینمایند و در حقیقت تمام زنده گی آنها

مهارت از همان پیمانه های الکل است که در میان دستان لرزان و ناتوان شان جای گرفته با گذشت زمان اندک اندک تمام رشته های علائق انسانی آنها نسبت به فامیل و مسائل مربوط به زنده گی قطع میگردد.

فرزندان آنها بامقده های بزرگ روانی بار می آیند و حتی فیصدی زیاده آنها پادیدن صحنه های مشروب نوشی پر، خواهی نخواهی به سوی الکل کشیده شده سرانجام در مردابهای آن غرق میشوند. حوادث دردناک و غم انگیز طلاق که آتش درکانون خانواده ها میافروزد در فامیل الکلیکها نسبت به فامیل های دیگر به مراتب افزونتر رخ میدهد چنان که طبق آمارهای موجود، از مجموع جنایاتی که در کشور های پیشرفته سرمایه داری به انجام میرسد ۵۰٪ آن را الکلیکها و شرابخوار هگان انجام میدهند.

خلاصه به طور فشرده میتوان گفت که الکلیکها به مرور زمان نه تنها تمام توانایی جسمی و دفاعی خود را از دست میدهند، بلکه شخصیت خود را نیز در جامعه نظر به پشت پا زدن به تمام مهارها و موازین انسانی و محدودیتهای اجتماعی از دست داده سرانجام به یک عضو باطل و بار دوش جامعه تبدیل میگردد که فقط میتواند برای فامیل، دوستان، آشنایان و به صورت کلی برای جامعه حادثه های ناگوار، دردسرها و مشکلات ایجاد نمایند و پس

ماخذ و سرچشمه ها :

ميرغلام محمد غبار ، افغانستان در مسیر تاريخ ، كابل : مطبعه دولتي ، ص ۱۶۰ .

حسن عميد ، فرهنگ فارسي ، ج اول ، تهران : موسسه انتشارات امركبير ، ص ۲۴۳ .

3- Trum J. Moon. Janres, H.Otto and Albert Towle Modern Biology. Win -
ston, Inc, 1965. P.524-527

4- Borbara, Osborn Henkel, Richard, K.Means, Jack, S., and Janea, M.S
FoundationsofHealthScience. Bston, Allyn and Bacon Inc, 1971. P.347-350

5- Francis, D.Curtis and John Vrbau. Biology in Daily Life. New york,
Ginn and Com Pany' 1955. P.208.220.259.4C1

6- Jame H.Otto, Albert To Wle , W. David and Rabert Weauer. Modern
Biology. Holt, Rinehort and Winston Inc, 1973. P.549-553.

7- Vance, B.B.and D.F.Miller. Biology for you. J.B.Lippincolt Company,
1963. P.353-356.

8- Winton, F.R. and L.E. Bayliss. Human Phy siology. Boston, Little Bro -
wn and Company, 196 . P.216-217.

9- Biological Sciences CurriculumStudy: High Schiil Biologyc : Green
Version) Chicago, Rand M.C. Nally and Company, 1968. P.229.

شناخت شعر

در نجی نخستین سرود نامی درسی

خون خود را اگر بریزی بر زمین
به که آب ووی ویزی در کنار
بت پرستند به از سر - م پرست
پسند گیر و کنار پسند و گوش دار

این صدای اهللیک گرگاتی است که پس از هزار و اندی سال ما از آن سوی سده هایش
میشویم؛ صدایی که در قلمرو دوی زبانان پیچیده حوزه ها و سرزمینهای دیگر
را نیز در نوردیده است. این سروده تا هنوز دعوتی است به سوی غرور، به سوی بلند
نظری، به سوی رهایی از قید و بند ها و قرار دادها و نهادهای اجتماعی که رو به سوده گی و
فسوده گی گذاشته و مبارزه است با فرهنگ استیلا گیر. انسان تاج کرامتی به سردارد و
باید به شیر جهان و عصاره روان این برترین گوهر را پاسداری نماید. پراوننگ است که
آزمندان، ای خردان و ذاهن جارا را فرمان برد و اطاعت بپذیرد. به گفته صاحب شاعر سده های
پسین آبرو مانده آبی است که دوباره به جوی نمی آید. نباید دست نیاز، گدا پی،
زبونی و اطاعت پذیری را به سوی آنها یی دراز کرد که خود پا و اند، پرچ افند و هیچ
لنا و نه به غیر از زرق و برق طاهر. مرور در نخستین سرود های دوی نشان دهنده آن
است که شاعران آغازین این زبان از زنده گی و مردم جدا نبوده اند. مراد و متاصر کار
عروش را از میان طبیعت زنده و محیط زنده کسی خویش انتخاب می کردند. اهللیک

که یکی از نخستین گوینده گان و طلاطمه داران شعر در پیش دانشمندان بت پرستی را بهتر از آستان بوسی، یاره گویی و ارباب پرستی میداند. در مذهب او بت پرستیدن رواست، اما گزافه گویی، ریا و دروغ سکه های از رواج افتاده می نیستند. باید شصت، عزت نفس، بلند همتی داشت و بر علیه آنهایی شورید که آزمندان دیگران را و دار به اطاعت پلیری، زبونی و کرنش مینمایند.

سخن ابوسلیک که از دل آزاده مردی برخاسته است میتواند به عنوان نخستین جوانه های شعر اخلاقی پنداشته شود که در سده های پسین بسیاری از گوینده گان از شعر به عنوان پیرایه های اخلاقی استفاده کرده اند و اینکه آیا شعر باید بار مسایل اخلاقی را به دوش بکشد و شاعر این وظیفه را به عهده داشته باشد خود بحث جداگانه ای است که در اینجا جای گفتگویش نیست.

مهری گسر به کسام شیر در است

شو خطر کس ز کسام شیر بجوی

یا سرورگی و عز و نعمت و جباه

یا چو مرداوت سرگ رو یا روی

و این شعر صحیحانه را حنظله بادغیسی سروده است. در سیه ده دم شعر دری آنگاه که شعر دری مانند نهالکی بی برگ و بار بود و به این گشنشاهی و استواری و شکوهندگی نرسیده بود. درباره این سرود آورده اند که عبدالله خجسته ای را برانگیخت که کمر بندد؛ از گمنامی و بی آواره گی به شهرت و آوازه و امارت برسد. همچنان این واقعه را به یعقوب لیث هم نسبت داده اند که بسا خواندن این قطعه از دیوان حنظله بادغیسی حالت دیگری در او پدید آمد، عزم خویشین را حزم نمود و از رویگری و گمنامی به جهان گیری و شهرت رسید و بسیاری از افتخارات را برای خراسان به دست آورد. اگر در واقعیت این روایات شک نماییم باری از این واقعیت نمیتوان چشم پوشید که شعر صحیحانه، شعر راستین، شعری که ما به از جان و روان و نهاد و سرشت شاعر نگرفته باشد میتواند برانگیزنده، دگرگونگر و سازنده باشد. شعر راستین، نه سخن گزافه و دروغین، میتواند دنیای درونی آدمها را به آسانی دگرگون کند. چنانکه قطعه ای سری مولیان رودکی امیر نصر سامانی را و داشت که با پای برهنه آهنگ سفیر از

بادغیسی به سوی بخارا آمده و بی‌تی از فردوسی بزرگ سلطان محمود را که
حاکم بخارا و نایب آن داشت که ایادی خویش را بگارد تا از فردوسی بزرگ
که بر او بی‌داد رفته بود، عذر خواهی نمایند.

شاید بسیاری از این روایات ساخته ذهن تذکره نگاران باشند و واقعیت پیرونی نداشته
باشند؛ اما آنچه مسلم است شعر صادقانه، در روان انسانها و روند جامعه، تأثیر شگفت
دارد و در این واقعیت نمیتوان شک کرد. حفظ بادغیسی انسان را به سوی پیکار، به
مبارزه، به سوی مردی و مردانگی که از واژه های آدین و مقدس زمانه ما نیز است،
دعوت میکند. او در نهاد انسان شعله میافروزد، در رگهای انسان خون شهادت و شهادت
را جاری میسازد، زنده گی آرام و بیدرد سر، شایسته انسان نیست، و این در نهاد
انسان است که اگر اراده کند میتواند دنیای خویش را از محدودیت به گسترده گی بکشد
انسان میتواند بر همه دشواریها و نامواریها پیروزی و پیروزی حاصل کند، این سروده
را به برجستگی در تاریخ ادبیات، به ویژه شعر، به یادگار گذاشته است. این سروده
حفظ بادغیسی را میتوان مایه و بنیاد شعر رومی و حماسی پنداشت که در دوره های
پسین و به وسیله کسانی مانند دقایق بلخی و فردوسی به بالنده گی و شکوهمندی رسید
و این درنگ آنکه میرساند که شاعران نخستین در کنار اینکه آغاز گراند، هدفهای
را هم در شعر دنبال کرده اند؛ هدفهای اخلاقی، اجتماعی، ریبایی شناختی و عاشقانه
سرایشی.

یارم سپند گرچه بر آتش همی بگند
ار بهر چشم، تا نرسد مرورا گردد
او را سپند و آتش باید همی بسوزد
ناروی همچو آتش و باخسار چون سپند

این سروده تعلیم و عاشقانه هم از حفظ بادغیسی است. این قطعه با آنکه
سده های زیادی بر آن میگذرد در تاریخ شعر دری همچنان نمونه درخشانی از تجربه
و شناخت شاعران محیط و پیرامون خویش به شمار میرود. سراینده این قطعه به
زنده گی نظر دارد، به واقعیهایی که در اطراف او در جریان است. همچنان به اعتقادات،
دریافته ها و باورهای توده ها و به عبارت دیگر، به فرهنگ مردم که از زنده گی،

جوهر و پویایی سرشار است. حنظله بادغیسی با آنکه نخستین تجربه‌ها را در شعر دری می‌آزماید و با نخستین جوازه‌های شعر را درز مین‌فرهنگ دری مینشاند، در باز تاب و بیان آنچه حس میکند و مینگرد، پیروزی چشمگیری به دست می‌آورد. این سروده بروا قیتمهای ملموس و تشبیهات حسی اتکا دارد، سرائنده واقعیتهای بسرونی و تجربه‌های خویش را با تخیلی سیال و شاعرانه می‌آمیزد و قطعه‌یی می‌آفریند که تا هنوز در تاریخ شعر نظیر آن به نظر نمیرسد. البته این گفته به آن مفهوم نتواند بود که شاهکار های شعری دوره دسای پسین را نفی کرده باشیم و این قطعه لطیف، عاشقانه حنظله بادغیسی میتواند بنیاد کار شاعرانی دانسته شود که در سده های پسین تر، ریخ ادبیات شعر غنایی و عاشقانه را که سرشار از تروم و تراده و شیوایی است به اوجی از شگفتگی و بسووغ رسانیده است - نظا می در مثنویهای خویش، مولا نا جلال الدین رحاط و سمدی در غزلهای خود. اما آنچه مسلم است نام حنظله بادغیسی با سرائش قطعات کوتاه رومی و عاشقانه برای همیشه تا جاودان و تا بیکران به عنوان گشاینده این راه ثبت است. شاید آنکه برای نخستین بار گام بر میدارد بلغزد، اشتباه کند، اما این عمل او و این «خطر کردن» او ستودنی و شایسته است.

سروده های ناب، شسته و پیراسته میروزمشرقی نیز پس از گذشتن سالهای پیشمار همچنان نوازشگر گوشهای ماست. او مانند ابوسلیک گرگانی و حنظله بادغیسی از آوازگران شعر دری، از پایه گذاران و طلایه داران آن به حساب می‌آید. در تذکره ها و زیستنامه های شاعران، این سروده ها را از آن فیروز مشرقی شاعر سده سوم هجری مودانده .

مرغی است خدنگ ای محب دیدی
مرغی که شکار او همه جا
داده پر خویش کرگش هدیه
تا ده بچه اش بر د به مها نا

• • •

سرو سیمین ترا در مشک تر
زلف مشکین تو سر تا پا گرفت

• • •

به خط و آن لب و دندانش بگر
که همواره مرا دارد در تاب
یکی همچون پرن به اوج خورشید
یکی چون شایو رد از گرد مهتاب

• • •

نوحه گر کرده زبان چنگ حریف از غم گل
دوی بکشاده و بر روی رزان ناخونا
که قنینه به سجود افتد از بهر دعا
که ز غم برفکند یک دهن از دل خوبا

در این نمونه های شعری دنیایی از عاطفه، احساس، شور، هیجان و زنده گی نهفته است و بیشترین ارزش این گفته ها در آن است که سراینده، دریا فتها، تجربیات و حیات خویش را در قالب الفاظ و کلمات میریزد، این سروده ها از دیدگاه تک: یک شعری و آنچه از آن شکل شعر را داده مینمایند دارای کاستیها و نارساییهایی است و این امری طبیعی میتواند تلقی شود. این سروده ها متعلق به دوره کودکی و نوجوانی شعراست و باید سخنان نخستین چنین باشد. اگر جز از این بودی، غیر طبیعی مینمود شاعران در سده های پسین که دیگر شعر دوی مرا حل نگانمل، پخته گی و باروری خود را پیموده است. در باره بسیاری از مسایل، واقعیتها، طبیعت، صحنه های جنگ و ابرار های جنگ سخنان شایسته ای گفته اند و حتی مطالب را به نیکوترین صورت آن ادا کرده اند، اما موقعیت پیشاهنگان همچنان در این زمینه در تاریخ شعر سراسری تثبیت است. در سروده های نخستین شاعران آنچه جالب است آنکه سراینده بر آنچه میسراید از جان خویش متناسبه میکند و در سخن به گرافتمی آورد فیروز مشرقی در جایی که از پیکان سخن به میان می آورد آن را در لغائی از کلمات شاعرانه میپیچد و اوست که برای نخستین بار پیکان را به پرنده تشبیه کرده است، پرنده ای که شکار او جان آدمی است، پرنده ای که آخرین نشسته گاه او سینه آدمیان است و این تشبیه است عینی، حسی و مایه گرفته از دریافت خود شاعر. پری که در پیکان به کار گرفته شده است در ذهن شاعر این مفهوم را تداعی میکند که کرگش برای آن پر خویش را به پیکان پیشکش کرده تا فرود او را سینه ندرد، میان پرواز تیر، پرگرگس، پرنده، شکار، از نظر صناع

ادبی- تناسبهایی وجود دارد که توجه نخستین سراینده گان را در این زمینه میسر می‌باشد. البته این تناسبهایی شعری به گونه اشراق و الهام در ذهن شاعر نفوذ بسته است زیرا آنکه سراینده بر خود زحمتی هموار داشته باشد و با تکلف، مصرعی پرداخته باشد. باری در دوره های پسین تطور شعردری نمونه هایی از تمقیدات و تکلفات شعری به مشاهده می‌رسد که کار شاعران نخبه و بزرگ نیست، کار شاعران دست دوم و سوم است.

نیگار یستا به جفاست ندمم
گرانی در بهار ارزانت ندمم
گرفتیم به جهان دامن وصال
نهم جان از کف و دامانت ندمم

• • •

به مسره دل ز من بسزد بستی
ای به لب قاضی و به مژگان دزد
مزد خواهی که دل ز من ببسری
این شگفتی که دیده دزد به مزد؟

با این سروده های ناب، لطیف و شاعرانه است که در سده های دوم و سوم هجری بنیاد شعر دری گذاشته می‌شود. شاعرانی مانند ابوسلیم گرجانی، حنظله بادغیسی، فیروز مشرقی و محمود وراق در شمار آغاز گران راه گشایان و پیشاهنگان اند؛ اما آنچه تا اکنون پس از آنکه شعر دری مراحل پختگی و تکامل خود را طی کرده است و دوره های درخشان و انحطاط را در خود دیده است بار هم این پرسش باقی است که آیا نخستین سراینده شعر دری کدام کسی است. در این باره اقوال، روایات و اظهار نظر های گوناگونی وجود دارد که فشرده ای از این ملاحظات را از نظر می‌گذاریم. بهترین روایت در باره نخستین گوینده شعر دری در تاریخ سیستان که مولف و باور لافان آن پیدا نیست، آمده است. این کتاب در سده چهارم یا اوایل سده پنجم نگاشته شده است. منابع دیگری که در این زمینه اشاره هایی دارند از سده هفتم به بعد نگاشته شده اند. به استناد گفته تاریخ سیستان وقتی یعقوب لوط خراسان را فتح کرد، هرات و بوشنگ را کشت و منشور کابل، فارس و سیستان را به دست آورد. شاعران به نوشتن

تازی به ستایشگری او پرداختند. البته این را نباید از نظر دور داشت که در آن هنگام گرایش به سوی زبان و فرهنگ و ادبیات تازی کوره ی داغ داشت و بسیاری از اندیشه-گران دری زبان این اجبار را داشته‌اند که آثار خویش را به زبان تازی پدید آورند. باری وقتی شاعران به زبان تازی به ستایش یعقوب لیث پرداختند او گفت: «آنچه را من اندر نیابم چرا باید گفت.» و این گفته یعقوب لیث بسیاری از عربی زده‌گان را که به اشاعه فرهنگ بیگانه میپرداختند و خطر آن موجود بود که آهسته آهسته زبان خویش را به باد مراموشی سپارند از خواب دهرینی بیدار کرد.

محمد بن وصیف سگری دبیر و سایل او بود و به دری شعر گفتن گسرت و به تصریح قول مولف تاریخ سیستان نخستین گوینده شعر دری محمد بن وصیف است. در تذکره‌ها سروده‌های زیرین را به محمد بن وصیف دبیر و سایل یعقوب لیث نسبت می‌دهند:

ای امیری که امیران جهان حاصه و عام	دنده و چاکرو مولا و سگ بندو علام
ازلی خطی در لوح که ملکی بدوید	بهابی یوسف یعقوب بن اللیث امام
به‌لثام آمد زنبیل و لثی خورد به‌لنگ	لثره شد لشکر ربیب و حبا گشت کنام
لحن الملک بخواندی توامیر را به یقین	باقلیل الفقه گشت در آن لشکر کام
همر عمار ترا حواست و زو گشت بری	تبع تو کرد میانجی به میان دد و دام

این نمونه نشان دهنده آن است که محمد بن وصیف در دیوان شعرای تازی چنانکه معمول بوده مرور پیوسته و همیشگی داشته همچنان راه یافتن بسیاری از واژه‌های عربی و فارسی و ناهمواری برخی از ترکیبها، ابتدایی بودن شعر را می‌رساند. دقت در سروده‌های محمد بن وصیف این گمان را قویتر می‌سازد که او باید نخستین سراینده شعر دری باشد تاریخ سیستان این نکته را تصریح می‌دارد، اما نازهم این قولی جامع و به اثبات رسیده نیست محمد بن مخلص که از معاصران وصیف و یاسم گرد حارثی دانسته شده در ستایش یعقوب آزاده مرد سیستان چنین لب به سخن گشوده:

حز تو نژاد حوا و آدم نکشت شیر نسها دی ببرد ل و بر منشت
 معجز پیغمبر مکی تسویسی به کنش و به میش و به گوشت
 فخر کذ عمار روز بزرگی کو هما نم من که یعقوب کشت

و بدینسان شعر دری نطاهه بست. یک سخن یعقوب لیث انگیزش بسیاری از سخنسرایان که تا آن هنگام به زبان تازی شعر میگفتند، گردید تا شعر دری بسرایند. انبسته باید به خاطر سپرد که شعر دری نااین ویژگی تحت شرایط، مواریس و مقررات شعر عرب پدید آمده است؛ چون در قلمرو آریانا تا پیش از ظهور اسلام شعر به شیوهها و مواریس دیگر و به صورت هجایی سروده میشد است. سخن محمد بن و صیف و محمد بن مغلله تا آنکه ظاهراً به زبان دری سروده شده است، اما همچنان بسیاری از واژه‌گان عربی را در خود دارد. و این تأیید کننده این قول است که در آستانه ظهور اسلام به قلمروهای غیر عرب گرایش به زبان و ادبیات عربی شدت گسب کرده است. به گونه مثال در سروده محمد بن و صیف و واژه‌ها، ترکیبها و حتی مقولات عربی راه یافته است؛ مانند: «امیر، حاصه، عام، امن الملک، قایل الفقه، ازل و لوح».

تاریخ سیستان آغاز شعرشاهری را به زبان دری، دوره یعقوب لیث میداند. منابع و مآخذ دیگر اشارتی دارند به زمانهای پیش از یعقوب؛ اما آنچه مسلم است این منابع پس از تاریخ سیستان نگاشته شده‌اند.

نورالدین محمد بن عوفی البسحاری مؤلف کتاب لماع الالبساف که در سال ۶۱۷ هـ تألیف گردیده نخستین سراینده شعر دری را بهرام گور میداند. عوفی به این داور است که بهرام گور وقتی از کار کشور داری و پادشاهی کنار گرفت، و در میان اقوام و قبایل عرب زیست و زبان تازی آموخت عوفی ادعا دارد که «یوان شمراراد در کتابخانه سرپل بسا را دیده است و این بیت را از آن بهرام گور میداند».

منم آن شیر گله، مسم آن پیل یله
 نام من بهرام گور، کنوتم بوجیله

اگر بهرام گور بنا بر روایت عوفی در میان قبایل عرب هم ریسته باشد، باز هم ضرورت این نیست که او به شیوه عربها برای خویشن لقب و کنیه بسارد، امرا و پادشاهان هم هرگز این را رعایت نکرده‌اند. سراینده این بیت مجهول برای آنکه قافیه‌یی برای پیل یله و شیر گله پیاید در مراع دوم بوجیله آورده است که البته این دو واژه از نظر اهل

قافیه نمیتواند هم قافیه باشند. عوفی در این رابطه می آورد که پیش از ظهور اسلام درد یار مجسم شعر باین ویژه گیها، که دارای وزن، سجع، قافیه و مراعات النظیر باشد، وجود نداشت و در اثر آمیزش فرهنگ مجسم با عرب است که شعردری با این خصوصیت پدید آمده است. عوفی این ابیات را :

ای رسانیده به دولت فرق خود تا فرقدین
گمراونده به جود و فضل در عالم بدین
مربخلافات را تو بایسته، چو مردم دیده را
دین یزدان را تو بایسته چو رخ را هر دو عین
کس بر این منوال پیش از من چنین شعری نگفت
مرزبان ها رسی را هست با این نوع بین
لیک زان گفتم من این مدحت ترا تا این لغت
گیرد از مدح و ثنای حضرت توزیب و زین

منسوب به خواجه زاده یی به نام عباس مروزی میداند که دانشمندی چیره بر فرهنگ عرب و حجم بوده است و این بخشی از یک قصیده دراز است که در مدح مأمون گفته شد. او میگوید که مأمون او را نواخت و فضلا نیز او را به ستایش و آفرین برخاستند و پس از او تا نبوت آل طاهر و آل لیث سامان کسی شعر به دری نگفت. و این روایتی است که نمیتوان در صحت آن شک نکرد و قصیده عباس با این بافت شعری و صلابت کلام نمیتواند از نمونه های شعری در دوره های نخست باشد، زبان این قصیده از نظر سبک شناسم به دوره های پسین شعر دری نزدیک است تا به دوره های آغازین. با آنکه سراینده در این قصیده ادعا دارد که برای نخستین بار در زبان دری شعری با این ویژه گی پدید آورد است، اما باز هم با وجود این ادعا این قصیده نمیتواند بازتاب دهنده روح شعر سده ها اول، دوم و سوم هجری پنداشته شود.

شمس قیس رازی نگارنده کتاب المجمع فی معانی اشعار العربیة که از تألیفات سده هفتم به حساب می آید. همچنان بهرام گور را مانند عوفی نخستین سراینده شعر در سینه ندارد. باقیه اینکه او وقتی به امیری رسید دست از این کار برداشت و شاعری را که شان شاهان دانست. قیس هم همان یک بیت منسوب به بهرام گور را می آورد و هم د

کتاب همی قوس است که اشاره به ابوحسن حکیم این احوص سندی می‌شود که نخستین شعر دری را گفته است :

آهوی کوهی در دشت چگونہ دوزا چون ندارد یابی یا رچگونہ روزا
این دو مقایسه با قصیده های رسانیده به دولت فرق خود تا فرقدین سروده عباس مروزی
نشان دهنده آن است که باید متعلق به دوره آغازین و شکل گیری شعر دری باشد و هم کوششی
در جهت پیرون شدن از زیر سیطره فرهنگ و لغت عرب. اگر چند مورد را نخستین جوانه های
شعر دری بدانیم کسی گمان یکسی هم همین بیت است که در آن اصالت زبان ، محیط
و تخیل شاعرانه وجود دارد .

شیخ الاسلام احمد بن یحیی بن محمد الحفید الهروی الشافعی و دولتشاه بن سلاله بن
سمرقندی هم نظر عوفی را تأیید میکنند و نخستین شاعر دری را بهرام گور می‌دانند :
دولتشاه مصرع دوم این بیت را :

منم آن پیل دمان ، منم آن شیریه

نام بهرام گور ، قدرت بوجیه

به دلارام چنگی معشوق بهرام گور ، که دختری طراز وزیبا بوده ، منسوب میدانند
به روایت ابوطاهر خاتونی که در عهد عهد الدوله دیلمی میزیسته در کتیبه قصر شیرین
که تا دوره او همچنان آبادان بود این بیت را به دستور فرس قدیم نوشته بوده است :

هژ برا ، به گیهان انوشه بزی

جهان را به دینار توشه بزی

و این بیت میرساند که پیش از ظهور آیین اسلام در سرزمینهای حجاز شعر دری بوده
است و اما به مرور زمان از میان رفته در سده های دوم و سوم هجری حیات دو باره
یافته است .

نظام الملک در کتاب سیاست نامه خویش آورده است که خلفای عرب با فرهنگ و
ادبیات غیر عرب دشمنی بی دریغ میورزیدند. چنانکه امیر عبدالله بن طاهر دستور داد که
در هر کجا از قلمرو که تصانیف و مقال حجاز باشد بسوزند و این استبداد فرهنگی باعث
آن گردید که دو قرن سکوت در پی ادبیات پدید آمد و سخنسرایان دری زبان مجال دمزدن
نهبند . به گفته مولف سیاست نامه نخستین سرا پنده شعر دری پسر یعقوب لوث صفار

شفاخته شده است. پسر یعقوب که کودکی چهار ساله بوده در هنگام « چارمق بازی » این مصراع بر زبان او جاری شده است

خلطان خلطان همی رود تائب گور

البته برخلاف نظر و پنداشت نظام الملک پسر خورشید سال یاقوب لیث نمیتواند نخستین سراینده شعر دری باشد. بسیاری از تذکره نگاران در ارتباط با پدید آمدن وزن رباعی این مصراع را نقل میکنند، نه اینکه آن را مبدأ پیدایی شعر دری بدانند. چنانکه مینگریم در باره نخستین سراینده شعر دری اقوال، روایات و اظهار نظرهای ناهمگون وجود دارد؛ اما آنچه مسلم است شاعرانی مانند محمد بن وصیف، عباس مروزی، بوخارن سفیدی، حطّله باغیسی، محبو وراق، میرور مشرقی، ابوسلیمانک گرگانسی، اگر به صورت اخیر کلامه نخستین گوینده گان ده حساب بیایند، بدون تردید به صورت عام کلامه از نخستین پایه گذاران شعر دری اند. ملاحظه اران «حیثیگی تاریخ شعر» آنتهایی که بر «چچستان سخن» کاجستان دهالی از سرود و عزل پسندیده آورده اند. دهالک بی برگ و بر شعر دری را به اوجی از باروری، شکفتگی و بصر کشادند. ناری نام آنها تا جاودان و تابیکران در زمینها و زمانها جاری است. ماکه پس از گذشتن هزار و اندی سال صدای آنها را میشویم، بیگمان سلهای آینده نیز این صداها را خواهند شنید و به آفرین آنان لب خواهند گشود. آنگاه رفته رفته کی شان شعر بود و ارتار یکها به سوی روشنایی راه گشودند.

کتابنامه :

- ۱- تاریخ ادبیات ایران، ج ۱، دبیرخانه صها، چاپ تهران.
- ۲- سخن و سخنوران، ج ۱، دبیرخانه فرمانروان، چاپ تهران.
- ۳- پیشا، سنگان شعر فارسی، دبیرسیاقی، چاپ تهران.

فزیک و روانشناسی از دیدگاه جامعه‌شناسی

جامعه ترکیبی از اشیا و افراد و یا سه تعبیر دیگر مقطع مشترک انسان و طبیعت است. چونکه جامعه در عیاب طبیعت و یا بدون حضور انسان مفهوم و مصداقی ندارد و هنگام بحث از جامعه شناسی معمولاً در برنامه‌های درسی، اصول و عناوین خاصی را برای انسان و طبیعت اختصاص می‌دهند که این خود یک ضرورت منطقی و متودیسک برای بحث و بررسی در جامعه‌شناسی است.

مگر آنچه که کمتر به آن توجه شده است، مسأله تأثیر جامعه‌شناسی در فرهنگ و جامعه است و اگر درست بگوییم و جادب انصاف را رعایت نماییم، در این بخش هم متفکرانی چون اوگوست کنت، امیل دورکهایم و کارل منهایم تحقیقاتی انجام داده‌اند. مگر تأثیر جامعه‌شناسی در دانش فزیک و روانشناسی کمتر مورد بحث و گفت‌گویی قرار گرفته است و لااقل کاروتلاش در این زمینه خیلی رایج نشده و به سرعت ابتدال نرسیده است و گویا تازه‌گی دارد.

علت این فمض و احوال نظرنیژروشن است. چونکه ما عادت کرده‌ایم که در تحقیقات و کارهای علمی غویش و حتی در محاورات عادی و روزانه، فعالیتها فراتر تفکر و اشکال عالی دانش بشری را به کمک نحوه‌های کمتر متکامل و فروتر آن توجیه و تفسیر نماییم و فی‌المثل جامعه‌شناسی را به روانشناسی ارجاع نماییم و بساز روانشناسی را

را به ریشتشناسی و هماسطور شیمی را به فزیک تقابل بدهیم و فزیک را به ریاضی، ریاضی را به منطق و... و... مگر آنچه را که از آن غفلت کرده‌ایم، تأثیر و انعکاس اشکال عالی تفکر بر اشکال پائینی‌آنت مثلاً مباحث روانشناسی و نظریه معرفت چه تأثیری را در متودولوژی دانش فزیک برجای می‌گذارد و باز اگر دانش فزیک، انقلابی را در روزگار ما ایجاد نموده است؛ آیا زمان آن فرا نرسیده است که این پیرش را به جد مطرح نماییم که دانش فزیک خود تا به کدام پیمانه از مزاج زمانه تأثیر پذیرفته است؟

مادر این مقالات آنطور که از عنوان آن پیدا ست، «میدانیم نحوه تحولات جامعه‌شناسی را در دانش فزیک و روانشناسی ده گونه احتمال در دوره یونان باستان و از قرن هفده تا دوران جدید، ما انتصاحت یکی دو مثال از اندیشه و رر این بزرگ عنوان نماییم و البته در صورت فرصت و امکان، نحوه تأثیر متقابل فزیک و روانشناسی را مطرح خواهیم کرد

برای بیشتر متفکران، مدیث یونان و جامعه یونانی یک مدیث عالی و جامعه ایدئال به حساب می‌آید؛ چون همین سلامت روح جامعه یونانی بود که والا سرین ارزشهای فرهنگی و دانش بشری را در دوران طفولیت بشر برای ما ده ارمغان آورد. و اگر ایس راس و درست است که یونانیها کودکان سالمی بودند؛ این هم گفتنی است که نظاره یک کودک سالم و پرومند برای ما، که در دوران حوائی بشریت به مثابه کودکان زود به پیری رسیده‌ی هستیم، مایه نشاط و الهام است؛ چون در مدیث یونان پیونده فرد از جامعه نگسته بود، آزادی «هموطن» نیز همان آرا دی «سیده» بود و چون دولت نیز به صورت یک نیروی بیگانه ما فرد و درو راه و یا فوق اراده فرد قرار نگرفته بود. سقراط به جدی فرار از زندان، ترجیح داد که جام شوکران را سر بخشد، چون باور به این داشت که او و دولت یگانه‌اند و بقای وی در بقای دولت است و دیگر دوگانگی حق مجرد و مشخص و یا حق خاص جدا از حق عام و همگانی، قابل پذیرش نبود. به طور خلاصه چونکه در این تمدن میان فرد و جامعه تضاد به وجود نیامده بود بنا براین، کدام تضادی میان عام و خاص، ماهیت و وجود، محسوس و معقول و ذهن و عین به مشاهده نمی‌رسید که ذهن به گونه عین و باز عین به نحوه ذهن بررسی و مطالعه میگردید و در ارتدات و پیونده با موضوع باید تصریح نماییم که یونانیها فزیک را به مثابه روانشناسی و باز روانشناسی را به مانند موضوعات فزیکی مورد بحث و مداقه

قرار میدهند. به ارسطو نگاه کنید که چگونه کیهانشناختی وی با فرشته شناسی در آمیخته است. در سیستم جهانشناسی ارسطو هر ستاره در فلک ویژه خویش به واسطه یک «روح فیزیکی» در حرکت و گردش است و باز جویای کمال و فرزاندگی و حتی مکانیک ذهنی وی که تصور میرود اصطلاحات «نفس» و «عقل» و «روح» را فراموش کرده در نتیجه دیده روانشناختی را رها کرده است که بارهم عمیقاً روانشناسانه میفماید فیالمثل برای توجیه اینکه چرا از چهار عنصر، آب و خاک به پایین حرکت میکند و آتش و هوا به بالا، گفته میشود که به علت «میل» است که در آنها به سوی مرکزشان وجود دارد که مرکز آب و خاک به پایین و مرکز آتش و هوا به بالاست و کاربرد «میل» به جای «قوه» به دلیل آنست که علت حرکت این عناصر در نهاد خود آنهاست و اصطلاح «میل طبیعی» در فزیک فراوان به چشم میخورد و اما اینکه این عناصر به تفریق طایع بالا و پایین حرکت میکنند، خاصه خاطر آنکه «جنس» آب و خاک در پایین (مرکز) و آتش و هوا به بالا (محیط) موقعیت دارد و به همان نحوه با یک میل طبیعی به مرکز طبیعی خود برگردد، گویانکه آدم غریبی به خانه و کاشانه خود باز میگردد و یا آنطور که مولوی گوید:

هر کسی که دور ماند از اصل خویش باز خواهد رسید و اصل خویش گویا حرکت نوعی از «کمال» است که همان عنصر به «میل» خود بدخاطر پیوستن به «کمال» یا «جنس» و «اصل» خویش از خود تبارز میدهد و در این سیر و حرکت لحظات ممتاز و ویژه‌ای وجود دارد که همان لحظه آغاز حادایی و لحظه آغاز وصال است. در سیستم ارسطو مهم اینست که ما بنواسیم بهمیم که عنصر در کدام لحظه از محل طبیعی خود جدا و باز در کدام لحظه به همان محل میپیوندد و لحظات میانگین که لحظات ممتاز و ویژه‌ای نیستند، نمیتوانند مورد توجه قرار گیرند.

درست به همانگونه که وقتی ما از کابل به مقصد هرات به حرکت می‌آیم، برای مالحظه حرکت از کابل و باز لحظه وصول به هرات خیلی مهم است. مگر فاصله میانگین از نظر ما آنقدرها جالب و گیرانویست، چونکه فقط نقطه عزیمت وصول ارزش بیشتری را دارد.

به هر حال ما نمیخواهیم طبیعت شناسی ارسطو را به تفصیل مورد بحث قرار دهیم چونکه مدعای ما این بود تا بگوییم که ارسطو فزیک را به گونه‌ای روانشناسی تحلیل نموده یا عین رابه نحوه ذهنی وای اندک بررسی به همان وضوح کمال نشان میدهد که همزمان

دید ارسطو از روانشناسی بازیگسره یک عید طبیعت شناس و فزاین است؛ چنانکه ارسطو
و حتی به تبهمت از ابن سینا، بحث روان و روانشناسی را به دنبال طبیعیات و فزیک و به
صورت ذیل و فرعی از فزیک، عنوان میکنند و اگر ارسطو و ابن سینا اصطلاح «میل» را در
فزیک دیگر میگیرند که آشکارا ملهم از روانشناسی است، چونکه بر «تمایل» و «انگیزه»
بیشتر مانند است. این هر دو ابرمرد خرد و اندیشه، در روانشناسی بیشتر واژه «قوه»
را استخدام مینمایند که بیشتر یک مقوله فزیکی است تا روانشناسی. و بساز تعریفی را که
ارسطو و ابن سینا از نفس و روان به دست میدهند، بدین مضمون است که نفس کمال ذاتی
حسم طبیعی است و یا آنطور که امروز معتقدند، حالت تکامل یافته ماده است؛ ولی همین
که مدنیت یونان در نتیجه جنگها سقوط کرد و امپراتوری روم حای آنرا گرفت حالا که
دیگر فرد از شهر و دولت خود جدا و دور افتاده بود، مشغول به خود شد و به جای توجه به
جمهوری، که به گفته منتسکیویر مبسای فضیلت استوار بود، دلچسپی به امور روزانه
و اندوختن ثروت، جای قربانی در راه ایدالهای سینه را گرفت و دولت بزرگ به صورت یک
فروزی بیگانه که دیگر با افراد پیوندی نداشت، درآمد و به اصطلاح هگل «دوران شعور
ناخوش» فرارسی و رمای امپراتور میگفت که دولت منم، در واقع او دیگر نمیدانست
که با این گفتار خویش دیگر دولت را مستاصل میسازد. و بار در این دوره خداوندان
زروسیسم شمار «اباهاست داراییهای هنگفت» حای اصل «اجرای کارنامه های عظیم» در
دوران دعا و اشراف و اگر «ثروت» بر «فضیلت» چیره شد و فرد پادشاه و جامعه
بیگانه گردید، تصاد میان ذهن و عین به وجود آمد و به صورت تصاد میان انسان و طبیعت
نمایان شد و بعد که همین طردید آریونان به مسیحیت انتقال یافت و به مسئله سقوط و
گناه و نجات پیوند خورد، تراژیدی برگزیده و همزمان پیوند انسان با جهان آفشار
یافت که رنه دکارت نمونه کامل عیار همین رابطه وصل و فصل میان عین و ذهن و حاصل
و محصول دوران شعور ناخوش است که تا روزگار ما ادامه دارد. طبیعی است که در این
دوران برعکس دوره شعور ناخوش که ناشی از پیوند محکم فرد با جامعه است دیگر فزیک
روانشناسی آن وحدت و هماهنگی پیشینه را ندارد و عین از یکدیگر فاصله میگیرند
بدین تعبیر که روح بیشتر روحی و ماده بیشتر مادی میگردد.

و آنطور که شهرت دارد، دکارت شمار میداد که «میان‌دیشم پس هستم» و باز نتیجه میگرفت که هستی غیر از اندیشه است که این دو گمانگی و ثنویت روح (اندیشه) و ماده (امتداد) همانطور که متذکر گردیدیم محصول طبیعی و تاریخی دوران دکارت و دوران پیشتر از وی بود.

پیشتر از دکارت بنا بر اصل جبر که به نام وی مقارن است، معتقد گردید که هر جسم تا کدام نیرویی از بیرون بر آن اثر نگذارد، همانطور که حرکت و سکون به همان «وضع» خود ادامه میدهد، اما برعکس، ارسطو تصور میکرد که نیرویی که جسم را به حال میراند، یک لحظه از کار بازایستد جسم در همان لحظه فوراً متوقف میگردد که این نظر ارسطو نزدیک رابۀ چیزی بیرون از فیزیک وابسته میدادست و همانطور که دیدیم یک دیدروانشناسانه در طبیعت و فیزیک بود. مگر گالیله با قانون جبر و عطالت خویش استقلال فیزیک را از روانشناسی اعلام نمود و باز دکارت در هماهنگی با وی مدعی گردید که اندیشه و امتداد (روح و جسم) از یکدیگر جدا و مستقل اند. دکارت با این تحقیقات خویش فیزیک را از پیشتر مادی ساخت که آنرا تابه سرحد امتداد تقلیل داد و روان را پیشتر روحی که آنرا از طبیعت جدا ساخت و در مرزهای ناشناخته بی قرار داد که خصالت راز گونه و اسرار آمیزی به خود گرفته بود.

این مشکل جدایی ماده و روح، همزمان پیوند متقابل آنها را برای پیروان بعدی دکارت به میراث گذاشت. از جمله لایب نیتز بنا بر عقیده به اصل «نظم مستقر از پیش» باور داشت که نظام میان اشیاء همانک با نظام میان اندیشه هاست و گستره اندیشه و امتداد به نحوی بایکدیگر عیار گردیده که نظیر آنرا در سینما میان تصویرها و آواها ملاحظه مینماییم. اسپنوزا برای حل این مشکل قایل به وحدت اندیشه و امتداد گردید و اظهار داشت که اندیشه و امتداد دو نمود یک مادیت یا دو چاره از یک گوهر اند.

در دستگاه فلسفی کانت همین تضاد اندیشه و امتداد، آشکارا به صورت تضاد میان بیرون بوده‌گی «ماده» و درون بودی «صورت» در دانش و معرفت بشری تبارز کرد. در طول همین دوران کار قطعی شدن پدیده‌های فیزیکی و روانی تا به آنجا کشید که از یکطرف دانشمندان میکوشیدند تا که حادثه سقوط سیب و سوختن شمع و سفوفی پنجم بهتون و نیویج بیوتن را صرفاً به کمک قوانین مکاتبیک توحید نمایند و از جانبی هم فلاسفه تلاش میکردند تا که قوانین عینی فزیک را صرفاً به واسطه «نقد خردناب» تفسیر کنند. اگر کوشش در راه ساختن یک مدل مکاتبیک از حیات و شعور به عمل می‌آید، از رهگذری هم فی‌المثل کانت میکوشید تا قوانین گیاهشناسی را از قوانین درون ذهن استنباط و استخراج نماید و مرزهای نامتناهی جهان را در عصا و زمان، تنها در داخل و درون ذهن آدمی لمس نماید.

این هم تلاشهای فلسفی دکارت، لایب نیتز، اسپوزا و کانت برای حل و فصل تضاد میان ذهن و عین بود که به واسطه آن نمیتوانست به دقیقه قابل اطمینانی برسد که این چهاربینها خود محصول همین عمل جدایی و افتراق میان ذهن و عین بودند و به طور خلاصه، فزیک این دوران نهایت محابیکی و روانشناسی آن به‌دایت متافزیک بود. حالانکه بر مکن، در دوره یونانیها فزیک به‌روانشناسی گرایش داشت و بارروانشناسی متعایل به فزیک بود.

نخستین فیلسوفی که در دوران جدید متوجه راه حل اساسی مسأله تضاد میان ذهن و عین گردید همان هگل بود که عقیده داشت در تضاد میان اندیشه و امتداد «زمان» دخالت میکند، پس وجه که میان انسان و طبیعت آنچه واسطه میشود، همان تاریخ است. و این ما هستیم که به واسطه کار و فعالیت انسان را طبیعی و طبیعت را انسانی میسازیم و نقش‌کار و فعالیت بالای طبیعت به گونه بیست که طبیعت را داخل تاریخ خود میسازیم و باز تاریخ خود را داخل در طبیعت. در حقیقت امر، طبیعت را از خلال فرهنگ می‌شناسیم. میان ما و طبیعت دیبای دیگری که همان طبیعت ثانوی است واسطه دیگر دد که عبارت از قوانین هنر، زبان و... است و چون میان اندیشه و امتداد، زمان و تاریخ و سلطت می‌نماید. بنابراین. راه حل تضاد میان ذهن و عین در صورتی ممکن و میسر است که تضاد میان تاریخ اندیشه و زمان. و به میان اندیشه و امتداد را حل کنیم تا بر اثر حل تضادهای تاریخ، تضاد های دیگری همانند تضاد میان ذهن و عین، عام و خاص و وجود و ماهیت حل و فصل گردد

و از همین واسطه هم هست که هگل در «پدیدارشناسی روح» به جای بحث ارتضاد دیالکتیکی
دهن و عین، تضاد دیالکتیک با دار و غلام را مطرح و عنوان مینماید.

پس اگر این دیده هگل درست است و راست هم هست ما میتوانیم نتیجه بگیریم که چگونه اوضاع
بسامان و یافا بسامان اجتماعی تأثیرات مستقیم و یا غیر مستقیم خود را حتی در بررسی مقولاتی
نظیر ذهن و عین، عام و خاص و وجود و ماهیت به جای میگذارد و همان نتیجه قبلی را که راجع
به وضع دانش فزیک و روانشناسی در دوره یونان باستان و عصر رنسانس گرفته ایم بر وجهی
تأیید میکند و یاکه شاهی بر مدعی اصلی هگل است.

و در دوران ما که سروصداها راجع به سرو سامان پدیدین به اوضاع نابه دنجار اجتماعی
ارمه حایلند است، تضادهای میان ذهن و عین نیز به تبعیت از آن کاهش بگیرد و همانند دوره
یونانیها بار دیگر فزیک و روانشناسی که در خلال قرن هفده سخت از هم فاصله گرفته بودند.
دوباره در مرزهای یکدیگر نفوذ و تداخل نمایند و روانشناسی همانند واتسن را مینگریم که سخت
علاقه مند و شیفته به کار گرفتن روشهای علوم فزیک در روانشناسی است و باز فزینهایسی
مانند بورها و زینبرگ و ایشتاین را سراغ داریم که در بررسیها و مشکلات ناشی از مطالعات
فزیک که به مباحث نظریه معرفت علاقه نشان میدهند که مکتب کپنهاگ نمونه کامل عیار
این نوع مطالعات فلسفی در فزیک معاصر است و برای خوانندگان وعده میدهم که در شماره
های بعدی پیوند نزدیک میان فزیک و روانشناسی را مطرح نمایم.

مآخذ و مراجع:

- ۱- در جستجوی تعین، تألیف جان دیوی، ترجمه عربی، قاهره: ۱۹۶۰.
- ۲- فزیک و یونان، اروین شرودینگر، ترجمه عربی، قاهره: سال ۱۹۶۲.
- ۳- تکامل خلاق، تألیف «افری برگسن»، ترجمه عربی، قاهره: سال ۱۹۶۰.
- ۴- درآمدی بر فلسفه تاریخ، تألیف جان هیپوایت، ترجمه عربی، دمشق: ۱۹۶۹.
- ۵- فزیک و میکرو فزیک، تألیف لوی دو بردی، ترجمه عربی، قاهره: ۱۹۶۷.

غلام حیدر یگانہ

اسپ

طلا با حوا در و برادر کی چکشن در خانه باری میکرد . حوا هر طلا ، نرگس دام داشت و برادرش یما .

طلا به آفتاب گفت .

من اسپ حاتم هستم

حاتم ، نام همسایه شان بود و اسپش را نرگس و یما نیز دیده بودند - اسپ کهرکلابی بود . گردن کشیده و بلندی داشت . پالهای سیاه و دراز اسپ قازیر زانوازش میرسید و هنگام اسپ دوا بیا اول میشد . نرگس و یما گفتند :

- خو ، تو اسپ حاتم هستی .

طلا هر دودستن را به رمین گذاشت و شروع کرد به شیهه کشیدن :

- هی هین ! ... هی هین !

نرگس و یما خندیدند و سر و صدا راه انداختند :

- چو ... چو ... اسپ حاتم !

طلا سوارهای سرش را تکا داد ، پره های پتیش را بیشتر کشود و میل کرد . مثل

حاتم و شیهه کشود :

هی هین! ... هی هین! ... هی ...

یما و نرگس از شدت خنده، گردهای شان را گرفتند و در میان خنده به زحمت می‌گفتند:
- چو ... چو ... چو ...

طلا سرشوق آمده بود. سم می‌گوید. گردش را بلند گرفته بود. پی هم شیهه میکشید
و کف از دهنش باد میشد. طلا به اسپ حاتم شباهت پیدا کرده بود.
نرگس و یما دست‌ها را تکان دادند و دایها و فریاد زدند:

- اسپ حاتم ... چو ... اسپ درجه اول

طلا بلندتر شیهه کشید. ارد هیش کف بیشتر باد کرد و در اتاق به دویدن پرداخت.
با سرعت، اتاق را دوره میکرد و نمسک میزد.

طلا، دو- سه بار اتاق را دوره کرد. نرگس، اراین دوش یکساحت غسته شده صدازد:
- پس است ... طلا ... پس ...

طلا همانطور که می‌گوید، گفت:

من طلا نیستم. اسپ حاتم هستم.

پدر طلا بیرون رفته بود. اکنون سوی خانه می‌آمد و نزدیک دروازه این گهواره
شید: من طلا نیستم. اسپ حاتم هستم.

پدر دروازه را گشود. طلا با سرعت بیشتری به تاخت ادامه داد. کمی مانده شده بود.
نمسک میزد؛ اما از دویدن نمی‌ایستاد.

یما و نرگس هم صدا شدند:

پس کن طلا ... پس ...

پدر طلا آمد. لگدی به سری آمان پراند و راهش را ده طرف شان کج کرد. نرگس و
یما گریختند و طلا خواست تمقیب شان کند که پایش به توشک بد شد و به رو افتاد.

آرایش به رادیو، که نزدیک کلکین گذاشته شده بود، خورد و رادیو چپه شد.

پدر، درون اتاق آمد. هوای خانه پراز گرد و غبار بود. فرشها بیجا شده رادیو

انداخته بود. نرگس و یما در گوشه‌ی ایستاده بودند و طلا آرنجش را گرفته می‌ناله.

پدر دانست که چی روی داده. سوی بچه‌ها دید و با شوخی گفت:

- بچه‌ها، حاتم را بیاورید تا اسپش را ببرد و به جایش ببندد.

یما و نرگس به خنده افتادند و طلا شروع کرد به گریستن.

(پایان)

کوچنی نجونی تر باریدو وپوه دی

اختر وختی را ورسید، او همدا وخت وچی خلکو د ټولسلی پواسطه سفر پس کړ. تر اوسه بیا هم واوره دکورونو په مخ کی پرته وه او ویالی په کلیو کی له اوږونه دکی بهیږی. اولوی دند دهغه دوو پتیو دکوخی په مخ کی حور شوی و، کوم چی دهغه ویالو په واسطه دهگاش نه تیریږی دک شوی و، او دوو کوچنیو نجونو چی یوه یی وره او بله یی لږ څه غټه وه او ددوو حلا کورونو مخه راغلی وی ددغه ددپه شاوخوا کی ئی لسوی کولسی. ددوی میندو خپل لوښو ته څه سپیڅلی حامی وراغوستی وی. وروکی آبی رنگه جامی او هتلی یی زهری جامی اغوستی وی او هم دواړو سره دستمالونه په سر وه. کوچنی نجونی ددند خواته سره یو لمخای لاری او هغوی یوی خپل بنایست بلی ته بڼوړه. او دیوبل سره یی په شوخی او لوبول وکړ. دوی فوټبال چی په اوږو کی یی لمانځونه ورواچوی کوچنی د خپلو بوټانو سره نژدی وچی ورگډه شی، چی لوی ورته وویل: «مه مخه مالا شاسته موربه درته په قهر شی راجه چی زه اوته دواړه خپل بوټونه او جرابی وکاږو.»

دوی خپلی جرابی او بوټونه وکسل او خپلی لمنی یی پورته کسری، او په دند کی ورگډی شوی ترخو چی یوبل وویښی. کله چی اوږه دمالا شاتر بوجلاکو پسوری ورسیدی لوی وویل: «دلمخای ژور دی، ای اکیو لوشکا ره پیریزم.» اکیو لینا وویل: «مه ویریزه، تردی به زیات نور ژورنه شی.» کله چی بیا دوی نژدی سره راغلی نو اکیو لینا وویل: «وگوره مالا شا، لمخان مه پتلوه. په احتیاط سره مخه. کله چی دی دا خبره وکړه نو مالا شا

خپله یوه پیښه په اوبو کې ووهله چې اوبه یې ډاکیو لینا په کالیو وروپاشل شوی. کالی پسی
 ټول لاندې شول او اوبه ډاکیو لینا په پری او سترگو هم وشلېول شوی. کله چې اکیو لینا د لویو
 خلکو په خپلو حامو ولیدلې نو مالا شاته پسه قهر شوه او دهغې پسی یې ور توب کړ
 او هم یې چینه کړه او غوښته یې چې هغه ووهی. مالا شا د هغه ستونځې له امله چې ددی
 په سبب منځ ته راغلی وه وپړیده او له ښه ووتله او د کور خواته په غصه شوه.
 په همدغه وخت کې داسې پیښه شوه چې ډاکیو لینا مور پیدا شوه او خپله لوریس
 ولیدله چې د لستوسو پوری لنډه وه.

«ای بدبختی کوچنی دجلی، ته چیرې دومره چټله شوی؟» موری ورته وویل.
 - مالا شا: په لاس «قصدا» لنډه کړم.

ډاکیو لینا مور مالا شا تر لاس ونيوله او یوه کلکه غپیږه یې پرمخ ووهله. مالا شا
 په لویه لاره کې یوه چینه وکړه او ږغ یې پورته کړ. د مالا شا مور را ووتله.

«ولی دی رما لور ووهله؟» - یې ورته وویل او په ټکنځلو او پوچو ویلو یې پیل
 وکړ. د ښځو غوغا په هرې کلمې سره گرمیدله خلک راووتل او یوه لویه گڼه گونډه
 په لاره کې جوړه کړه. هر چا چیغې وهلې، او یوه ډبل ږغ ته غوږ نه نیوه. دوی بیا بیا
 په شور ماشوراو خبرو اترو پیل وکړ او وروسته یې یو بل سره پوری وهل او ښدي
 و چې یوه هغه جگړه جوړه شي په همدې وخت کې یوه زړه بډی چې ډاکیو لینا اداوه
 راوله. دا دگڼې گونډې په منځ کې ور گډه شوه او د دوی ښیې بڅښنه وغوښته:

«رما ملگرو راشی. او په یاد راوړی چې دن کومه ورځ ده. تاسې باید چې خوشحالی
 کولای نه دا چې موځانوده په عذاب کړیدی.»

دوی دی ته غوږ و نه نیو او هغه یې لا په پښو هم ووهله او زړې بسودی نور بیا
 ادی تران نه در لود چې دوی بیا را وېولی که چیرې ده ډاکیو لینا او مالا شا په خاطر
 نه وای.

کله چې ښځو یو بل ته ټکنځل کول، اکیو لینا خپلې جامې پاکې کړې او بیرته لارې

هغه ډنډ ته ورغلی. او دی یوه ډبره «تیزه» پورته کړه او غوښته یې پټې دهغه لاره
 خلاصه کړې تر غوړ چې اوبه لاری ته وړانځوئ. کله چې دا په کینډولو مشغله وه،
 مالا شا راغله او د دی سره یې مرسته پیل کړه او هغه لرگی چې یې په لاس کې ودلاری
 په کینډولویی په کار واچاوه. دغه هغه وخت چې خلکو غوښتل چې یو بل سره وټکوي
 چې دښمنو دښمنی او به په لاره کې جاری شوی. دا اوبه هغه محای ته ورسیدې چېری
 چې زړه بودی ولاړه وه او تر اوسه یې هم دا کوښښ کاوه چې خلک ته سره قرار کړي. کوچنی
 نجومي دریالی هغه بلې غاړې غنگه سره مخااست.

«مالا شا ویی نېسه، ویی نېسه مالا شا!» اکیولینا پری چپچپه کړه. مالا شا کوسس
 وکړ چې غه ووايي مگر ډیر زیات یې خنډل چې «پری یې نشوی کولای». په هغه ډول چې
 دلرگی توتی داوبو په مخ دغا کوله. نو کوچنیو نجونو ډیر زیات خنډل او د خلکو په
 منځ کې ورنوټی.

زړی بودی چې دوی ته وکتل نو خلکو ته یې وویل:

تاسی باید زیات دخدای ته وویر یز ی. تاسی بسزگران سره را ټول شوی یسات
 چې ددی کوچنیو نجونو په سړیو ډبل سره جگړه وکړی حال داچې هغوی ټول شیان ډیر
 پنخوا هیر کړی دی، او یو ډبل سره جوړی ملکری په خوشحالی لویې او مستی کوی او
 دوی تر تاسی پوه دی!

خلکو کوچنیو نجونو ته وکتل او وشر میدل. او بیا په غندا شول او دوباره خپلو
 کورونو ته لاړل.

«که چیرې تاسی لکه کوچنی هلکان ونه اوسی، نو حنت ته به ورننه نوغی!»

قاپچقیدی خوراز

بیر کون تانگک (سحر) چاغیده ، بیر تولکی قیشلاقه کیریپ بیر قنچه حاولیسنی
تامه - تام و دیوارمه دیوار کیزگندن کین بیر کتقه ، کتکه ککه یدیشدی یو ، او نینگ
ایچیدهگی تاووق لر اویقیگه بولیپ ، بیر اق (اما) اولر نینگ اره سیدهگی خوراز
اویماق بولیپ ایزمه ایرقنات قاقیپ ، کورارینی یومدیب - قیچقیره رایدی : قوقوقووو...
قوقوقووو...

تولکی قویروغی (دمی) نی سوگه بیشیپ ، کوزلریگه سورتیب ، کتکهک آلدیگه
کیلیپ خورارگه آیددی :

کیچه دن بیری ، سینی سویش لریشی ایشیتیپ ، اویقوگه کینگن ایمنس من و بوتون
کیچه نی پیغله ب ، یا ش تو کسگن من و حاضر هم سینی بیله یرگنی کیلیمس تا کیچ
قیلمدن قاق - ننگ و مین بیلن اورمان (جنگل) گه باریپ اوییرده تیچ لیک و قووداق
(حوش) ده یشه سنگ .

خور ز شالیپ قالیب سوره دی :

مینی اولدیریشلرینی ، سین قیرده ، بیلدینگک ؟

تولسکی جواب بیردی :

کیچه ، میں ، بو حاولی قام لری نینگ اوستیدن اوتوش چاغیم ده حاولی آنگه سی

ارز خاتینی گه چوئده دی دیکنی نی ایشیتدیم « ایرته بوتاووق لردن ایرته سینی باشینی »

کوسه من قاتوش (چاشت) او چون بیر یختنی آوقت تیاراه سنگ، بیراق خالینی اونگه
آیتدی «تاوق لره کون تخم قویه دیلر، اوارنی سوبیشینگ کیره کس، اگر یخش
آوقت کونگلینگ تپله سه، بسوایرته دن آقشم که چه قیچقیره ردن بشقه ایسی بوله گن
سورانی سوی» اوهم خاتیمی بیسنگ - گپیگه میلی دیب، بسو کون سینی باشینگنی
تنینگدن احره تیش او چون سورا عیگه کیلش خواهله دی!

خوراز، تولکی نینگ گپ لریگه، پوره ایشنه ندی یو، بشقه هیچ نپه دهسدن
تشفه ریگه چیقیب اوبیلن اورمانگه کیتدی، اما اولر یاله و برگلن درخت لرا ره سیگه
پینگنده تولکی توسعه (ناگاه) دن آغزینی آچوب قیچقیریب گولیب، آیتدی:
ای گورهل خوراز، حاضرگه میسینگ گپ لریگه اوچون قیچقیریب، واوزا یاغینگ
بیلن بویورده کیلیبس آینگیل که سلیقه دهقه (چنور) دیب قویه ی؟ بیرینچی ده باشینگنی
تنینگدن اوزدی می یا کوکسینگنی بیرته یمی؟!

خوراز و گپ بی ایشتیب شاشیلیب قالدی- یو، اوزینی قوتقه ریش او چون چاره
ایزاه دی و قنات لرینی یسشی قاقیشتیرب، کیم قنچه تو پراق نی تولکی نینگ کسوز
لویگه ساچدی یوقاچدی، اما تو انکی حوده عیارلیک بیلن اوشه پیلله اوزی نی بیراریق
نینگ سویگه تشلهب، یورلری یوودی یو، تشه ریگه چقیب او (خوراز) نینگ
ایزینی آلیب چاپه بیر دی.

خوراز اوشه کودگه چه او زماننی کورگی ایملیگی اوچون، اولندن
چیقش یولینی هم بیلنم ایدی، هر قنچه، اویان و بویان چاپدی یو- بیر بیرگه ییقیشمه
دی و بیر سات نک و دو قیلش دن کیین نالیدی (چرچه دی) یو، دریا یقینده بولگن
بورتوت درختی نینگ آستیده یقیلیب قالدی. شو پیلله اونی، تولکی اوزاقدن
کوریب اوتمان یوگوردی- یو، جهلی چیقندن تیشلری بی- بیر بیرگه سویک آیتدی:
ای بیلیمسز قور قطاق، سن، مینی کور لریگه تو پراق ساچدینگ، کسه
چنگالیم دن قاچسنگ، بشقه بیلنم ایدینگ، مین، سیندن کوره عیارواق من و هر بیر گه
کوتسینگ هم آخرده توتیب آمن حاضر کوریب تور که بوا یسینگ اورنیده قنده
بلا لرنی باشینگه کیلتره من که تاش دیگ یوره ک لرسینگه کویدب، سوبولسین!!
خوراز قورقیشی دن، اورنی دن توریب، قاقماقچ بولدی. بیراق بسوچاچمه

درخت پالاهسیگه اولتیرگن پهلای قورئی آغزی نینگ سویردن توزه تگن ایی نینگ بیر
اوچینی هست گه اوزاتیپ ، آیتدی :

تیز بول ، تیز بول ، تولکی بیتیشگینچه یو قارپگه کیلیپ او زینگنی قولیلیر !
خوراز ، بوندهی یاردم فی کوتیب تورگن حالده سکره ب (جسته) بو ایپسککه
یاپیشیب ، تپههگه ، باویب بیر پالاه نینگ اوستیده اولتیریب قوونا قدن قیچقیردایدی :
قور قور و و و ... قور قور و و و .

یمان گوره (چهره ، قیافه) لی تولکی درخت آستیده کیلیپ خورازنی پالاه نینگ
اوستیده کوریب ، اودگه آیتدی :

ای بیچاره بد بخت ، سین کوککه هم قاچسنگ من قویه بیرمه یمن ، وایت لر ینگنی
وسویه کلر ینگنی تیشلریم نینگ آستیده تیگرمان تاشی دیک اولله مه سم ، سین دن قول
تارتمه یمن !!

خوراز جواب بوردی :

مین تیریک قالگه نیمچه بویبرده قاله من و آچ قالگن پیتده بویینگ شیرین و سولی
توتلریدن یمن ، حاضر سین اگر یوره کینگ حواملهسه ، یولیگنی آلیپ کیت و اگر هم
م خواملهسه ، قریب سقالینگ کوکره کینیگه - پیتکینچه بویبرده قال .

عیار توای ، توتی همیشه درخت گه قالمیلیکی سی بیاه یدی یو ، باشینی چه یقهب
(سرش را شور داده) ، کولیپ ، اویگه کیتدی یوبیر بیچه کول او تگندن کیین درخت
آستیده کیلیپ ، خورازگه آیتدی .

کوزلر ینگنی یخش آچیب بیشیق توت ارنینگ بیرگه توکیلگنی فی کور ، سین اگر
یده بیر نیچه کون هم چیده سنگ ، آخر ده آچ لیک دن بیهوش بولیپ ، بیرگه توشه سن
وین او شه آیتگه ایم دیک سویه یکلر ینگنی تیشلریم نینگ آستیده اولله یمن !

خوراز ، شوساتگه چه غفلت گه قالگن ایدی که اور ، تیوه رگ (اطرا میده) قره دی -
یومیوه سیز پالاه لرنی کوریب اونی قیفو بادی - یو ، ییغله ماققه باشله دی ، اما پیله قورئی
اونینگ آوینتیریب آیتدی :

بوحنگل اره سیدن اوده دیگن دریاگه باق ، و قنچه سوی کویلیگنی هم کور ،
سین بودریا دن اویاققه اوتگن حالتده اوز ینگنی توای چنگالیدن قونقه زه من و کیین
تیمچلیکده یسه یقه سن .

خوږراز آيښی :

سين ، توغری آيښی ، امامين کيترمنی که مونچه کوپ دولی او چيډ بارسم ؟

پيله قور تی جواب بیردی :

مین اوزیم بيله من که سین یا اغیر لیکنده بودر یادن اوته آله می سین ، اما بو کیچه قورو قلیکنده کیله یدیکلنه جانور لردن یاردم تپله ب ، اولر نی اوزینسنگه یاردمچی - قیلنسنگ بوایش اوچون قولا یلنک (آسانی) تاپیاه ی .

خوږراز او نینک گپینی پسنداب ، کیچه دولب ، عیار تولکی - آپلکدن بشقه لقمه لر ایزیدن کیتیب و بیرقنچه دریا جانوراری او حله ش و دم آلیش مقصدیگه قورو قلیکنده کیلگینلر یچه چیده دی ، او پله داوشی . (صدا) چیتیه ریب چینیله دی : او هو ، دریا جانفور لری مینی داوشیم ایشیتله دیگان هریرده دولستگلر توت درختی نینک آستیکه کیلینگلر که سیز لر که ایشیم بار .

بیر لحظه دن کیین ، اولتر نینک ایچیدن ، بیر قور باقه نینک آوازی چیقیب ، جواب

بیردی :

ای گوزله حورار ، مین ویش ایاق سینی آوار یزگنی ایشیتب ، یاردم اوچون کیله یاتیب میر ، سین بیز ییزگینچه او شه یوقاریه دول .

حورار ، قور باقه و ویش ایاق درخت آستیکه کیلگیلر یچه چیده دی یو ، او پله اوتباشیدن او تکه دلری احرکه چه اولر که آیتیب بیردی . حاصر سیر لردن ایسته گیم شوکه مینگه ، بو کیچه بیر یحشی و توزوک قایق تیارله سنگلر و تازنگ آتمسدن مینی ، دریانینک بریکی قیر غاییکه (ساحل) ییتکیر سنگلر دیدی . او ، ایکسکه له ، میلی دیب بوایش که قول اور دیلر . حورار سیند یریت پستگه تشله یدگان یا غاج (چوب) لردن بیر یحشی و محکم قایق توزه تدیلر ، تولکی ، کیچه لیک آروی دن قه یتمسدن ایلگه ری او نی دریا نینک بوییکه ایلتیب سروکه تشله دیلر و خوږرازی ، کیلیب وا وزگه مینیش اوچون چه قیر د یلر .

خوږراز هم پيله قور تی دلی او پیشیب ، حیرله شوب پستگه کیلیب قایق اوستیده اولتیر دی و کینیش که تیارلندی ؛ ولی هر قنچه چیده دی یو ، قایق یولگه توشمه دی ! ویش ایاق و قور باقه قایق نینک ایککی تهادینی او شاه د یلر و او نی حرکتگه کیلنلیر آله حیرمی

۱۰
 اېکن ديب فلېنېب ټيبر ټيښته پاشاه ديلر، اما بوکوشش اړېدن آسيخ (ماپده) کورمه ديلر،
 مونی او چون که قايق نينګ بادبانی يوق ایدی - يو، اورنيدن ټيمسيرا مه ایدی . شو
 حالته ، تولکی نينګ داوشی او زاقدن موده دی ديب کيلر ایدی :

ای آلنډن پرلی خور ار !

بوگون نيکه او قيمه یسن ؟ کيچه اونگنی نی کورمه د ینګمی ؟
 تانګ آنګنی نی کورمه د ینګمی ؟ تیز بول و اوقی، آوار ینګ چيچه رمین سین
 تمان کيچه یاتیم .

رسينګه یخشی اوقت کيلتيرد من .

پيله سن می اوقتیم ښمه ؟ !

خنجر دن ايتيک پنجه لر !! الماس دن کيسکیر تشار !

که بولر بيلان ، سینی شیرين ایت لر ینګنی بیر ټيم بیر ټيب ښمن !!
 خوراز ، بو آواز ینګ یشته شدن قيغوريب ، توت دوختی نينګ آستينګه کيلېب پيله
 قورتينګه آيتدی .

ای سيویدای دوستیم، تیز دن بیراييپک نی پست گه آس، کامین قېته دن یوقاريگه کيلای
 مونی او چون که قوربا ققه وېش اياق لر نينګ توزه تګن قايق لری درد گه ټيګمه
 پدی واصل سو پوريگه يوريمه یدی . پډاه قورتي ارعمچی آسېش اورنیده ، اوری
 درخت دن پست گه توشيب رود حاده تمان يول آلېب ، خورارگه ايتدی : کيچ بولسندن
 ویمان گوده لی تولکی کيچه سندن . مین بيل کيل که قايق نی يولګه تشله ب سینی دریا نينګ
 اویا ټيګه حواه ټيب تويی .

خورار ، بوګپ دن حيرته قايېب، آيتدی :

عزيز دوست ، کيل ، بوايش دن قول کوتهر ، مونی او چون که قور باقچه وېش
 اياق برچه ليک پيلک - (بارو لری) نينګ کوچرنی ايشله ټيب قايق نی اورنيدن ټيبر ته
 آله ديلر ، و حاضر سین پونده ی قيين ايشنی بجه ريشميزنی خوا هله یسن ؟ !

پينه قورتي هيچ حواب فيتر مسدن اوز پنی قايقه وينکېردی - یو آغری نونګ سو -
 وېدن قايقه بير کتته بادبان توزه تدی يو، کيچين بادبان نی کوته ريب چيخ اوردی :
 باله لر ، تولکی ييتشکينچه ميننگلر که جوده پليک .

قایمقه چینهیلروا و قیش و قرسک ا وریشو اوینه ش بیلن بیر گه لیکده یولگه توشه یلر.
تولکی سیکین سیکین. (آه-آه-آهسته) و گل چین گلچین درخت تمان کیله یساتگن
حاله کوزی قایمقه توشیب حیرتدن آغزی آچیلیب قالدی ! اوجوده کوپ نیرنگ باز
اویگدن اوزیدن اوری آیتدی : اگر مین اوزیمنی دریا نینگ اوتمانیگه ییتکیره آلمه سم
بشقه جانور لر قول نینگ اویینچاغی بوا من و بشقه ار آیتیش لری ممکن که : «توکی
قنچه بیچاره بولیبدی که بیر قریچ گینه خوراز دم چنگالیدن قاچه دی » یخشی سی شوکه
هوشیار لیک بیلن بویبرده بولگن جادور اردن یارم تیلاب دریا نینگه اویاقیگه اوتسم .

تولکی بیر آرا ویله گندز کیدن بیر یول ای-یگه کیلدی و قولینی قوللا غلریگه قویید
چیغ اوریگه باشله دی ! اونینگ قورقینچلی آوازیدن بیر ناز گچسل درختی نینگ
اوستیده اولتیرگن میمون قورقید پست گه سکره ب آلدین کیلیم سوره دی :

نیمه ، نیمه گپ بولیبدی ؟ نیمه او چون چیغ اوریه سن ؟

تولکی ، که اونی الله ش مقصدی بارایدی ، یلغا نچه کیم آیتدی : مین بوتوت درختی
نینگ آیتیده تورگن حالده توسقد (ناگهانی) نیمه ته کپتر کیلیب ، خوراز و پیله
قورتیگه آیتدی لر : «اوره ادگه اوت توشگن درخت لرایه یانیب بارا تدی و قاچه آلمه گن
جانور لر ایسه اوت الله گه سی ایچیده حرغاله دویلم ، کول بوله دیلر اولر هم درختندن توشیب
قورباقة و پیش ایاق یارد می بیلن بیر قایق توزه تیب اونگه اولتیریب دریا نینگ اوتمانیگه
کیله یلر بیراق مین هر قنچه اولردن مینی آلیب کتیش لری ا و چون التماس قیلدیم ،
سوزیم قولاق توتمه سی آیتدی لر » یخشی سی سین سو یبرده قالیب و بشقه جانور لر
سینگه ری (همانده) کول نولیشینگ دوره مین هم اولیشیم ، ن آلدین خبر تاپ گنیم او چون
فور قدیم و چیغ اوریب شاوقس لش گه باشله دیم .

بیچاره میمون ایسه تولکی نینگ یلغان آیتیشی دن خبری بولمه ی ، اونینگ سوزلریگه
ایشه بیب سوره دی :

حاضر سین و مین نیمه قیله هلیک تا کوییشدن قوتیلیمه ی ؟ شونده ی بیر سوالنی کوتیب
تورگن تولکی ، مونده ی حواب بیردی . بوجوده بیر آسان ایش دور ، بیژ هم اورمان
نینگ درخت اریدن بیرته سیننی کیسیب سویوزیگه تاشله ب ، اونی میتیب و اوز میزنی
دریا نینگ اوتمانیگه ییتیشتر یشمیز کیره ک .

میخون آیتدی :

آمرین هوشینگه یحشی اویسله یمن واوندن گیین اوز اویینگه باریب ، بیراره
کیلیردی- یو بیر قورینگن یاله و- برگ سیز درخت نی کیسیب ، سوگه تشله دی یو
اوستیگه اولقیریپ تولکیش هم میندیردی یو، بیلچه اورینده رخت نینگ ایککی یاله
سینی قولیگه آلدی یو، بیلچه اوریش گه باشله دی ! شوپیده قایق اوستیده گی خوراز ،
ایریگه قره ب کوزی تولکی گه توشکنده قور قیشدن چیغ اوریب ، یولداشلیریگه آیتدی :
سو، اوشه ،ینی الدوب اورمانگه کیلتیریب ، ییماقچی سولان توای دور
وحاضرهم ایسه تیز ایک بیلن مینی ایزیمدن کیله دی- یوتول کوترمهیدی ، اما مینگه
بشقه چاره یوقلیگی او چون اویدیگه قولیگه توتیلمه یں دیب همه دن آلدین اوز یمنی
بودریاگه آتیرمه من .

دوستاری ، اونی ها ورینی با سیب آیتدیلر :

یوق، یوق، سین هیچ قچان مرنده ی ایش قیلمه ، مونی او چون کیم ، دنیا ده هیچ نرسه
امید ایک دن کوره یماقراق ایمن .

خوراز سوره دی :

نیمه قیلشیم کیره کلیگی نی آیته آله سیزمی ؟ بیش ایاق او نگه آیتدی :
سین صبرلی وچیده ملی بول وشویبر ده تینچ و آرا مگیبه اولتیر تامین دریاگه کیلتوب
بشقه جانور لردن بیرقه سی یاردمگه چه قیرسم .

خوراز قبول قیلدی- یوبیش ایاق اورینی سوگه تشله ب دریا ته گیده کیتدی اویان
وبویان نی قیدیریپ یورگنده بیر کتته نهنگ گه ییتیب باردی که ، آغزینی آچیب آ و ،
ایزیدن یوره رایدی .

اونیز لیکسه اوزینی نهنگگه ییتکیریپ ، توسقیندن اونینگ لبی نی تیشله دی !
نهنگ آغریق- کویشدن چیغ اوریب آیتدی : آخ - آخ قویبیر که اولدیم ، نیمه او چون

مینی لیدم نی ژشله پس ؟ مین که هیچ قچان سینک، آزارینکیر کن یوقمن ! نیمه او چون
موده اده ایش نی قیلده سن ؟ مین، سینکه نیمه یمانلیق قیلیبمن ؟

بیش ایاق اونیکنک لیدده ایاق قولیش چنگک قیلیب یخشی یا پیشکن حالده
مونده ی جواب بیر دی :

توغری ایته سن، سین بویه ان بشره نگی بیلن دریا نینک برچه حانور لرینی ییسن اما مینکه
شو پیلله که چه آزار ینگ تیگه ی و هیچ قچان مینی، یییشده قصه قیلده کن سن و مین
هم سینکه نقصان یتیکیر مکن دورس، اما حاصر کور شییه که لیدنگنی او شله گنمن و
ایاق قولیمنی میخ دیگ او نکه قده گنمن و بیرا ییشیم بار، اونی بجه رده سنگ قویبیر یشیم
ممکن ایدس .

نهنگک ایسه آغریش، کوییش روریدن، فالیب، آیتدی : ایشینگک نیمه ؟ نیزراق
آهتیب، مینی تینچوت بیش ایاق جواب بیر دی : یوقاریگه کیلگین که آیتدی و اوندن کیین
اینگنی اوری بیلن سونینگک یوریگه آلیب کیلیب، تولکی و میمون نی اوندگه کورسه تیب،
آیتدی :

اولری سوگه آقتیریش کیره که تاملین لیدنگنی قویبیرسم، نهنگک آیتدی :
به، به، قنچه ساده و آسان ایش ! مین اورییم هم شونده ی یومشاق آونینگک ایزیدن
یوریگس ایدیم و کیین سوگه چو یلیب و ته دن اوزینی درخت تنه سیگه اوردی یوه یمون
و نواسکینی سوگ آقتریم ایکه که له سین بییر آغیر قیلدی. بیش ایاق عیار تولسکینی ایشینی
توگه تگندن کیین، نهنگک ایشینی قویبیریب، اوزینی قایقه یتیکیردی و خورار پیلله قورتی
و قورباققه لرا یسه قوواسگدن اشواه اوقیب و اویسه ب سودن او تدیلر و درهانیکنک
نریکی قیر غاغیده بیر اوییه توره تیب یشه ماقده باشله دیلر . (اداغ)



گزارنده: م. ف.
از نشریه های یونسکو منتشره بنکاک، سال ۱۹۸۲



سازگاری آموزش و پرورش با کار و زندگی

دور نمای آموزش و پرورش در طول زنده گی :

برنامه های تعامل یاکنش و واکنش بین آموزش و پرورش و کار مولد و ثمر بخش باید طرح و تدوین گردد. به ویژه طرح همچو برنامه ها در دور نمای آموزش و پرورش در طول زنده گی و جریان حیات باید یک امر ضروری دانسته شود. کنش و واکنش موثر بین آموزش و پرورش و حیات کار و عمل در داخل محتویات نصاب تعلیمی و برنامه ها گنجانیده شده همه کودکان و نوجوانان را برای زنده گانی آبرومند و حیات آینده ایشان آماده سازد، در طول حیات روابط و مناسبات برنامه های آموزشی و پرورشی را ثبات و استحکام بخشد. بنا بر آن، کوششهای خسته گی ناپذیر و دوامداری در راه ایجاد ثبات و پایداری همچو تعامل یاکنش و واکنشی در همه شئون تعلیمی ادوار و سویه های آموزش و پرورش و انواع و اقسام آن به عمل آید.

هماننگ گردانیدن کار و عمل در صحنه آموزش و پرورش :

اقدام و عملی که برای ایجاد و ثبات تعامل یاکنش و واکنش بین آموزش و پرورش و کار مولد در سویه های مختلف دوره های تعلیمی به کار میرود شامل نکات آتی میباشد:

۱- مقدمه نصابیه تعلیمی، ۲- برنامه های انگاری و نوآوری، ۳- فعالیتهای سوله

و منبر و بالاخر ۴- اشتراک و سهمگیری در فعالیتهای سودمند مفید اجتماعی یا کارهای واقعی علمی در داخل و خارج مؤسسات آموزشی و پرورشی.

سازگاری آموزش و پرورش در صحنه کار و عمل (علم برای عمل)

در یک دنیای متحول و سریع السیر کار و تکنولوژی آنچه مهم و ضروری دانسته میشود در مرحله اول کسب دانش و تحصیل تکنولوژی به پای و سطح عصر حاضر و تحولات آن میباشد، همچنان که کمال معرفت و تربیت در ساحات مختلف تکنولوژی جدید و نوین است. در عین حال انکشاف و تدوین معلومات در رشتههای متد اول معنی جلب توجه مینماید تا یقین حاصل گردد که آموزش و پرورش در طول حیات و برنامه های آن چنان مکتوشد که برای نسل جوان و کلاسسالان، فرصتهایی را برای بلند بردن سوئے دانش معلومات حیاتی و پیشبرد مهارت به سطح و سوئے پیشرفتهایی که نصیب علوم و تکنولوژی معاصر، اقتصاد امروزی و تحولات اجتماعی شده است، میسر گرداند تا مگر ایشان دانش، معلومات و ذهنیتهای خود را موافق به پایه تحولات علمی و جریانات روز نگهدارند. درک این حقیقت به اندازهی مهم و باارزش است که فهم اساسات و مبادی علمی و اصلهای تطبیقی در ساحة کار و عمل مهم تلقی میشود تا باشد که به کنه و حقیقت آن به درستی پی برد.

دوشویه یا دوره گزینش :

تعالیم باکنش و واکنش بین آموزش و پرورش و تجارب کار و عمل میتواند به دوشویه صورت گیرد.

۱- توسط شامل ساختن کار مولد و مشر در عملیه های تدریسی و آموزش در سازمانهای

آموزشی و پرورشی.

۲- توسط فراهم نمودن زمینه ها و شرایط مساعد برای کارگران، تا در جریان کار به

تحصیل و تمیلم خود ادامه دهند، به شرط آنکه در کار آنها سکنه گی رخ ندهد، بلکه بلند بردن سوئے دانش و معلومات آنها باعث کار و تولید بیشتر گردد.

هدف اصلی کودك است :

در این مقاله شیه دومین یاد شده دوبالا رابه تفصیل مورد بررسی قرار میدهم.

مردکار شایه شامل اشخاص جوان، کلاسسالان و خورده سالان باشد. مگر به هر صورت باید به

مردو شیوه و پاهاردو موضوع اوزش مساویانه داده شود و دارای مین درجه اعتبار دانسته شوند. یک باور خیلی عالی و نظری است که کو دکان پمداز طی دوره های تحصیل ، آموزش و پرورش قدم به صحنه کار و عمل گد آرند؛ اما همیشه چنان واقع نمیشود؛ بلکه مجبور به کار میشوند. در مسائل که رویه انکشاف اطفال مجبوراند برای تلاقی کمبود مایه پدر و مادر خود کار کنند تا بتوانند نیازمندیهای روزانه خود را به شکلی رفع سازند. بنابراین، مجبوریم تا اینجا فکر نماییم که چگونه آموزش و پرورش را در صحنه های کار طرح و تطبیق کنیم. البته باید محتاط باشیم که کار به صحت، مصونیت و حفاظت اطفال صدمه نرزد و خطرناک نباشد و به رشد و انکشاف سالم و هماهنگی سورتکامل ایشان ضرر نرساند و آنها را تابع بهره کشی و استثمار دیگران قرار ندهد. طبعاً در تحت همچو شرایط میتوانند اطفال کار کنند. و به پیشه ها و کارهای نافع دست زنند در غیر آن قطعاً به کار و پیشه باید گماشته نشوند. البته در حالات ساده باید علایق و ذوقهای شاگردان در آموزش و پرورش آنها مدنظر گرفته شود تا سکنه گی و سامنی در فعالیتهای پرهامید و مولد آنها ایجاد نگردد .

آموزش و پرورش رسمی، خواه تعلیمات عمومی باشد یا حرفه ای، طرف انتقاد و خورده گیری قرار گرفته است. یکی از انتقاد هایی که به آن وارد است بسیار ثابت بودن آنست؛ زیرا پیوسته شاگردان را صرف به یک جریان و یا جریان دیگری ثابت و میخکوب نگه میدارد . در آن رشته و ساحه تنگ و محدود ، آموزش خود به خودی برای شخص آموزنده بسیار محدود میباشد. در نتیجه میتوان گفت که ساحه تعلیمی و حرفه ای برای او آنقدر تنگ و ضیق میباشد که توان حرکات آنرا در آن رشته ها نمیداشته باشد. بنابراین آن، امروز به انتخاب و سمیتر و آزادتر و پسا آمیزش مقدماتی و ارتباطی برای جبران اینگونه نواقص اهمیت شایانی را قایل اند.

در حال حاضر بر اساس گزارشهای موجود میتوان گفت که نه مضامین حرفه ای هیچگونه معاونتی در مسائل و عناصر تدریس زبان و تعلیمات عمومی مینمایند و نه تعلیمات عمومی به عناصر مفید تجارب کار و عمل که طرف نیاز جامعه است مدد و عشرت ثابت میشود.

کورس عمومی مبادی :

عناصر تعلیمات عمومی که برای شاگردان و اشخاص در تعلیمات حرفه ای تطبیق میشود حیثیت کورسهای عمومی را دارند و آنرا در زیر عنوان «کورس عمومی مبادی»

مورد بحث قرار داده معرفی کرده اند. این نوع کورسها باید یک پس منظر وسیع و فنی از معلومات حیاتی و تاریخی برای آموزندگان عرضه دارد. همچو یک کورس مبادی شاگرد را حد اقل با اصلهای دانشی که افق نظر او را وسعت بخشد آراسته و پیراسته میسازد و به معلومات ضروری حیاتی درباره موضوعات متنوع و گوناگونی که باهم ارتباط دارند مجهز میگرداند. دانش و معلومات حرفه‌یی و انکشاف مهارتهای باهم مرتبط و وابسته به هم به تنهایی خود نمیتواند یک شخص را در قدم گذاردن به صحنه زندگی آماده سازد و لو که ساحه زندگی بسیار حور و دستگاه حیات بی نهایت ساده و بسیط هم باشد. برای تلافی این نقیصه و پرکردن این خلا تمهید کورسهای مبادی، کورسی که راجع به تاریخ، علوم و تکنالوژی و پیاپی که بین جمیع حرفه‌ها وجه مشترک داشته باشد، ضروری پنداشته میشود. براساس آنچه گفته آمدیم این کورس میتواند شامل طرز العمل و مفردات بازاریابی محصولات و تولیدات زراعتی و صنعتی، بیدان گذاری انبارها و تأسیس کوپراتیفها باشد و تسهیلات لازم را برای کرایت، تنظیم فارمهای کوچک زراعتی، صنعتی و دستگاههای نساجی و نختابی فراهم سازد و بسا لاخر در کسب قدرت و توانایی تمیز دادن شرایط و ارائه و تشخیص پدیده‌ها و جریانات عمومی جهان، شخص را معاونت و مساعدت کند.

هدفهای کورس مبادی :

هدفهای عمده این کورس چنان خواهد بود که شاگردان را در فهم و احتیاجات مسایل آتی توانایی بخشد :

۱- حصول آگاهی لازم در امور انکشاف دهکده‌ها و تعیین کار مناسب برای خود و تثبیت موقف خود در جامعه

۲- فهم مقام و منزلت رراعت در اقتصاد ملی .

۳- انکشاف مهارت و قابلیتهای تنظیم و اداره صنایع و فابریکه‌های نساجی به یک پیمانچه محدود

۴- کسب بصیرت و فهم کامل در مسایل بیکاری، قلت کار، عدم انکشاف و پسمانیهای اقتصادی

این نکته بسی روشن و آشکار است که در کافرانس بین‌المللی و زرای آموزش و پرورش منطقه در حین تصمیم‌گیری چنان مد نظر داشتند که تعلیمات حرفه‌یی و فنی و

برنامه های تربیتی و تعلیمی آنها حتی الا مکان طوری طرح و تهیه گردد تا بتواند زمینه های تربیت را در مسایل مسکلی به حد قسراختار و پیمانۀ وسیعتر مساعد سازد . و از تخصص در یک ساحت ضیق جلوه گیری به عمل آورد و زمینه های تعامل یساکنش و واکنش را بین تعلیمات عمومی ، تدریس نظری و دستگاههای عملی به وجود آورد و در موسسات تعلیمی وسایل تسهیلات دیگری از این قبیل را به شمول تطبیق کار های عملی در صحنه های کار و عمل فراهم آورد .

کارگران :

شاگردان یا اشخاصی که در جریان کار و زمان مأموریت برنامه های تعلیمی را تعقیب میکنند گاه چنان واقع میشود که کار فرمایان ایشان هم فاقد صلاحیتهای علمی و آموزشی و پرورشی میباشدند . پس هم کارگران و هم کار فرمایان هر دو به صورت مشترک مسوولیت دارند تا برای خود فرصتهای کافی و لازم را جهت تحصیل تدارک ببینند و مکتب را به صورت تیم وقت و یا کورسهای لازم و مناسب دیگر را در رشته کار خود بسا تعلیمات عمومی تعقیب کنند . باید در این جریان آنهم در اوقات تفریح از طرف دستگاههای کار برای ایشان ناشانی مختصری تهیه شود تا احساس گرسنه گی ننمایند . حیثیت و موقف شاگردی (مانند شاگرد خیاط ، آهنگر و غیره) باید بهبود یابد . حقوق فرد فرد شاگردان و حایب آنها به حیث کارگران و دادن حق تعلیم و تربیه احترام شود . کسانی که مسوولیت تربیت کارگران را به عهده دارند باید خویششان را مجبور و مکلف دانند تا نیازمندیهای ایشان را مد نظر داشته باشند . احتیاج به پیشرفت و ارتقای سطح دانش آنها را تا جایی که استعداد ایشان اجازه میدهد به صورت درست بررسی کنند و زمینه های تعلیم و تربیت آنها را میسر و مهیا سازند . مقامات آموزشی و پرورشی و ریاستهای تدریسات باید قدمهایی را بردارند که به تدریج و به صورت مرحله به مرحله همچو فرصتها را برای ایشان پیش بینی کنند و در طرح مفردات و برنامه تعلیمی آنها سهم گرفته در تطبیق آنها خویششان را متیقن و مطمئن سازند .

تعلیمات بزرگسالان :

حینی که مسأله تعلیم و تربیۀ اطفال به صورت مناسب آن حسمل و فصل شود بساط تعلیمات بزرگسالان خاصاً از لحاظ تد ریس سواد، دیگر برجسته خواهد شد . مگر این نکته را

نهایت از نظردور داشت که بزرگسالان تعلیم یافته هم مجبور اند تا یک قسمت وقت خود را وقف تربیت مزید و بلند بردن سوئے مسلکی و علمی خود در طول حیات بنمایند، و نه از کاروان زنده گی و جریان دانش دور و عقب میمانند. باید در تعلیمات اکابر توسط فعالیتهای آتی شامل پاکتش و واکنش بین کار مولد و آموزش و پرورش بر قرار گردد .

الف) طرح برنامه های آموزشی و پرورشی به حیث جزء لا یتجزای طرحهای بزرگ ملی و برنامه های انکشاف تخنیکی و اقتصادی ، ورود تغییر و دیگر گونی در سازماندهی تعلیمات حرفه ای و مبارزه در برابر قلات کار و بیکاری و بالاخر انکشاف فعالیتها و تدارک راههای نوین اقتصادی .

ب) مهیا ساختن فرصتهای آموزشی و پرورشی بر حسب احتیاج و نیازمندی کشورها و احتیاج افراد و دسته های امرادی که در تلاش بهبود بخشیدن و اصلاح کار خوداند .

ج) هماهنگ ساختن و تطبیق اصلهای علمی در تدوین سواد حیاتی و تعلیم مسائل عددی و تدوین مسایل دیگری از این قبیل جهت انکشاف استعداد های نهفته و انکسار انتقادی و ابتکاری بزرگسالان .

نمونه ها و مثالهای مختلف آموزش و پرورش :

اغذ تصمیم و ترتیبات متنوع و مختلف برای هماهنگ کردن تعلیم و تربیه در صحنه کار و عمل یک امر ممکن و ضروری است. بعضی از این ترتیبات و اقدامات که بسیار عمومیت دارد در فیصله ها و تصمیم قبلی از آنها یاد شده است. آنچه در این جا متذکر میشویم بعضی از مثالها و نمونه های دیگر آنست که به صورت مشخص از آنها یاد مینماییم.

۱- آموزش از فاصله های دور .

آموزش از فاصله های دور توسط تخنیک و روشهای ویژه ای صورت میگیرد. چنین کاری در جهان امروز نا مانوس و غیر معمول نیست. این کار را میتوان از طریق مکاتبه و وسایل اطلاعاتی عامه انجام داد، اما در این مورد خاص از دو طریق جدید میتوان یاد کرد :

الف) برنامه های آموزشی و پرورشی تلویزیون :

به این وسیله از تکنالوژی اعمار مصنوعی برای مخابره مستقیم به یک دسته مشخص آموزنده گان از فاصله های دور استفاده به عمل می آید .

(ب) نامه های سرگشاده و آزاد:

این نامه ها برای طرح برنامه های آموزشی و پرورشی عمومی و مضامین و معلومات حیاتی جهت رفع نیاز مندیها و نواقص زنده گی به کار می رود. محتویات یک مضمون به صورت آزاد و سرگشاده از یک جابه جای دیگر فرستاده میشود تا آن را فرا گیرند و پیامونده و آماده امتحان شوند.

نامه های سرگشاده و آزاد در روش و طرز کورسهای مکاتبه ای از هم متفاوت اند. بنابراین، این نامه ها در تطبیق کورسهای ضعیف و معین و ترکیب مضامین مختلف به کار میروند و به آن کاری ندارند. داوطلبان امتحان، آزادی کامل دارند تا یک مضمون و پیام مجموعه ای از مضامین و از روی فهرست و مندرجات آن برگزینند و از منب آن مطالعه کنند. آنچه بیشتر مورد نظر و علاقه است این است که شاگرد آن داوطلبان امتحان مجبور و مکلف نیستند یک دسته از مضامین را در همین وقت مطالعه کنند و آماده امتحان آن شوند. یک آموزنده میتواند هر مضمون را جدا جدا تعقیب کرده نمرات و اعتبارات (کریدتها) آن را به دست آورد. پس از تحصیل و تکمیل یک تعداد کورسهای معین و به دست آوردن نمرات و اعتبارات آنها برای شخصی، تصدیقنامه یا شهادتنامه (دیپلوم) داده میشود. در کشور هند به صورت عملی نمونه و مثالی از مکتب آزاد را برای تحصیل کورسها و مضامین به سویی تعلیمات ثانوی میتوان یافت.

۲- برنامه سواد عملی و حیاتی: در یک تعداد زیاد کشورهای روبه انکشاف علاوه از برنامه های تعلیمات کلاسیک و نصابان پروژه های خاص سواد عملی و حیاتی به ویژه برای مادران و زنان تنظیم یافته است. مفید خواهد بود تا این پروژه ها را برای فهم درست و ادراک کامل اصلهای اساسی علم و تکنالوژی به کار برد و به ویژه اصلهایی را که در ساحات مختلف کار و زنده گی موارد تطبیق زیاد دارند. به درستی فهمید و توانایی حاصل کرد تا آنها را به میدان عمل و اجرا گذارد و بصیرتی در این زمینه ها کسب نمود. راه رسیدن به این هدف دسته جمعی بر اساس آنچه یادآور شدیم برگزیده شده است تا مگر به وسیله آن بتوان استعداد های موجود اطفال را به درستی به کار انداخت. از تطبیق برنامه سواد حیاتی چنان امید داریم تا مادران و زنان به از تعقیب آن قدرت و قابلیت آن را پیدا کنند که بتوانند اطفال خود را در

ناهن به فهم اصلهای علم و تکنالوژی معاوضت نمایند و از طریق امور ساده و بسط منزل ،
نهن را به سوی درک دانش و اصلهای مهم علمی آماده سازند .

۳- دایر کردن کورسهای مفید و مختصر برای مادران :

از آنجایی که اهمیت زیاد به آموزش و پرورش مادران داده میشود بسایند کورسهای
مفید و مختصر حیاتی برای زنان در دهکده ها دایر گردد. طوری که یاربار گفته ایم به این
وسیلن فرصتهای با ارزش و قیمتهاری برای تربیت نسوان در زمینه تعامل بین تعارب کسار و
و آموزش و پرورش میسر و مهیا میشود و عملاً در صحنه کار و تد پیر منزل مطالب عالی و علمی
و حیاتی را فرا میگیرند، گویا علم در صحنه عمل، تعایق میشود.

۴- تربیت قبایل کوچیها و کارگران مهاجر :

در کافرانس وزرای تعلیم و تربیه منطقه، تذکر خاصی درباره تربیت قبایل کوچی و
کارگران مهاجر به عمل آمده است. این کادفرانس بین المللی منعقدن سال ۱۹۸۱ توجه خاصی
در این امر مبذول داشته است. در این کادفرانس تعامل با عمل و عکس العمل یا کنش و واکنش
بین آموزش و پرورش و کارهای مواد و مفید را در خصوص کارگران مهاجر و اطال
آنها مهم شمرده اند تا در این زمینه ها سعی جدی به عمل آورند. بنابر آن، چمن تصمیم گرفته
شده تا آموزگاران فداکار و ار خودگردن با کوچیها و کارگران مهاجر یکجا سفر کرده ایشان را
درس و تعلیم دهند. پس مکاتبات سیار تأسیس و دایر گردید.

معلومات موثق ارنتایج این تحریر به قدم به قدم و مرحله به مرحله باید جمع آوری شود تا
در روشنایی آن به اصلاح و بهبود برنامه ها و اصول تدریس و تعیین آموزگاران فداکار
اقدام جدی و لا رم به عمل آید.

۵- تعلیمات عبر رسمی برای اطال :

بعضی از کشور ها در آستانه سازماندهی و آغاز تنظیم برنامه و طرح هم چو تعلیمات
خاص بیرون از محیط مکتب برای اطفال قدم گزاده اند. این برنامه و طرح ، اطال
دارای سن مکتب و بالا تراز آن را در بر میگیرد. اگر چه این حقیقت مسلم برای بعضیها
دور از تصور است که پندارند تعداد زیادی اطال توان تهیه و سایل ضروری مکتب را بنا-
بر عوامل اجتماعی و اقتصادی ندارند، مگر این پدیده یک واقعیت غیر قابل انکار است.
قهیه و پیش بینی تعلیمات مفت و رایگان یا اجباری این درد را دوا نمیکند و در برابر

همچو یک پدیده روشن و ناقابل انکار نتایج دلخواهی از آن به دست نمی آید پس چاره اساسی باید سنجید و ستراتیژی و راه نوری را ابتکار نمود .

یکی از روشهای جدید و طرز عملهای نوین که جانشین مکتب رسمی و تعلیمات اجباری شود همانا طرح تعلیمات غیر رسمی برای اطفال است (احتیاط را نباید از دست داد که تا هنوز این نظام آموزش و پرورش غیر رسمی و طرز العمل نوین مرا حل تجربی خود را به قدر کافی نیپیموده است تا آن را واقعاً بتوان عوض یا جانشین تعلیمات رسمی قرار داد) تعلیمات غیر رسمی در تلاش تهیه نرستههای آموزشی و پرورشی در بیرون ار چهار دیواری و محوطه مکتب برمی آید؛ بدون آنکه حزقی ترین صدمه در امور و وظایف آموزنده گان - چه در خارج و چه در داخل منزل - و فعالیتهای عایداتی آنها بزند. نمونه و مثال تعلیمات غیر رسمی که درهند به منصفه احرا گذاشته عملی شده است، بنا بر محدودیت و شدید گزینی تطبیق آن به پایة تعلیمات رسمی شکل اصلی خود را از دست داده است. مثلاً سخت گیری در محل و جای که همچو تعلیمات دایر میشود، ضیق گرفتن اوقات درسی دور. تحصیل، تقسیم اوقات روزانه و امثال آن که چند ساعت در روز هفته و در کجا دایر گردد. از لایه لای راپورهای آن برمی آید که از این ابتکار و نوآوری محدود با همه مشکلات تطبیق آن بار هم ثمره و حاصل حویی به دست آمده است. مثلاً ۷۴۰۰۰ همچو مرکز تعلیمی برای یک و نیم میلیون طفل هندی خدمت میکند .

کشور پنهانور هندوستان پس از اندوختن پارهایی تجارب در مرحله دومی در صدد توسعه بخشیدن و تهیه زمینه های تعلیمات غیر رسمی در همچو مراکز برآمده است. البته در این نوبت تحولاتی هم در محتویات نصاب تعلیمی و اصول طرح و تطبیق آن وارد نموده است. اهمیت و شایستگی این روش و طرز العمل در مسامی عملیه هایی مضمر است که نصاب تعلیمی از یک حالت مرکزیت به صورت غیر مرکزی تبدیل گسرد تا هر ولایت حتی هر ناحیه بتواند نظر به نیازمندی و ضرورت جامعه خود در طرح و تطبیق آن اقدام کنند تا آنکه تسایع یک مرکز واحد باشند .

همبسته گی یا تو حید کاری با آموزش و پرورش :

از طریق هر دستگاه تربیه معلم جمیع محصلان و آموزگاران آینده کشور ها چنین تربیه میشوند تا توانائی و قدرت پیابند که مواد تدریس و آموزش را بر اساس مسایل مربوط

به محیط و نیازمندیهای محیطی، جریانهای آموزشی و پدیده ها و وقایع کنونی، تهیه و تدوین کرده اند. این مواد درسی را به سه حیطه آموزش ضمنی و اتفاقی میتوان عنوان کرد. هر پدیده ضمنی و اتفاقی چنان طرح میشود تا دانش و مهارتهای محیطی را با تجارب کار ارتباط و سازگاری دهد و اتفاقاً در آن مراکز دستگاههای تربیتی اثرات هرقریزیها و کوششهای آموزش و پرورش موجود است که به آموزش سواد و اعداد و امثال آن هم ارتباط میگیرد. سعی به عمل آمده است تا حد اقل اندازه استعداد ها و قدرتهایی را که در نظام تعلیمات رسمی به کار برده میشود با نتایج و دستاوردهای تشخیص گردد. در نظر است تا نتایج و ثمره استعداد های به کار انداخته شده با پدیده ها و صفحه های آموزش توجیه یابد تا آنکه ستون و مواد درسی و تعلیمی عاری از معنی و مفهوم نباشد. میتوان به سهرات دید که همچو یک روش، توحید بین تجارب کار و آموزش و پرورش را وانمود میسازد. از آنجا که این روش به حواصیل و نیازمندیهای زنده گی ارتباط میگیرد، از آن چنان توقع میرود تا از همه بیشتر مناسب حال آموزگاران باشد. بنا برآن، بیشتر طرف علاقه و دلچسپی آموزگاران قرار گرفته پس زیبا جلوه مینماید. نتایج این گونه تعلیمات هر رسمی در هندوستان مذاهبیم و مطالب ضمنی زیادی را احتسوا میکنند و احتیاج به مشاهده و بررسی نزدیک و دایمی دارد. برای مثال پاره ای از آن را در ذیل بر میشماریم

۱- مکتب در اوقات فارغ :

پروژه مکتب در اوقات فارغ در چین بیشتر معمول است که توسط آن، همپدگی یا توحید آموزش و پرورش را با تجارب کار در صحنه ها و پدیده های خارج از مکتب نمایش میدهند. در این پروژه ها وسایل و مواد درسی مکتب در آشنای فراغت و تعطیل عمومی میتواند برای استفاده دسته هایی از شاگردان در خارج از مکتب مورد استفاده قرار گیرد. همچنان نمونه های آموزش و پرورش غیر رسمی در اوقات فارغ به سویه های ابتدایی و متوسطه موجود است. این نوع مکتبها در ولایات برای تطبیق برنامه های سواد به کار میروند. مکاتب متوسطه در اطراف و مراکز ولایات آموزش و پرورش را با حرفه ها و پیشه های به خصوص دهکده ها چون زراعت، ماهیگیری، بافندگی، و امثال آن ارتباط میدهند. همچو مکتب در ساحه های صنعتی، کورسهای را برای صنعتگران و کارگران دایر مینمایند تا سویه تعلیمی ایشان را به پایه مکاتب متوسطه بلند ببرند.

۲- پروژه ویکنام:

متخصصان آموزش و پرورش جمهوری دموکراتیک ویتنام دلچسپی خاصی در پروژه توحید موسسات تعلیمی با جامعه داشته‌اند. بنا بر آن، پیوسته فرصتهایی را برای کارگران مهیا می‌سازند تا از مجموعه‌های تعلیمات عمومی و حرفه‌ای را در دسترس ایشان بگذارند. و آنها را به کسب آن وادارند. به مفهومی دیگر، این پروژه‌ها متعلق به جامعه‌ای است که در آن پولیتخنیک‌ها دایر است. نمونه‌های دیگر آن را در هندوستان به‌خوبی می‌توان یافت.

۳- جنبش سیماول (Saemaul) پروژه تعلیمات سیماول در کوریا مفاهیم مربوط به کار را چنان تمثیل می‌نماید و اصرار می‌ورزد که اخلاق و عادات پسندیده کار می‌تواند با مصاب تعلیمی حرفه‌ای و تکنیکی مکاتب ثانوی آن دیار، توحید و همبستگی کامل حاصل کند و بادم ارتباط ناگسستی را برقرار نماید.

۴- تجربه افندو نیز یا:

پروژه افندو نیز یادآور توحید و همبستگی آموزش و پرورش با زراعت قابل یادآور است. در این تجربه فرصتهایی برای دهقانان پیش‌بینی و مهیا گردیده است تا در تحصیل تعلیمات حرفه‌ای و عمومی اهتمام ورزند. این دهقانها یا اصلاً بیسواداند و یا از جمله ناکامهای مکاتب ابتدایی می‌باشند. در نتیجه این تجربه آنها به قدر کافی در آموزش سواد قدرت یافته‌اند و توانستند تابخوانند و بنویسند. بعضی از آنها حتی قابلیت تعقیب سوییجه‌های عالی تعلیمات را از خود ارائه داشتند.

۵- پروژه‌های تایلند:

تایلند نمونه‌های خوب و مثالهای مفیدی برای نمایش دارد. پروژه‌های آنها که مربوط به آموزش و پرورش شناسایی کار است برای مهاجرین تخصص داده شده است. اطفال لاورس کمپوچیا و تپه‌های بلند قبايل خود تایلند از آن بهره‌مند میشوند. این پروژه‌ها قابل یادآور است. علاوه بر آن، پروژه‌های تعلیمات کلاسیک تایلند که از طرف شعبه تعلیمات غیر رسمی دایر می‌گردد نیز شهرت خوبی حاصل کرده‌اند. همچنان فعالیت‌های انجام کارهای اجتماعی و سازماندهی شاگردان تایلند نیز قابل یادآوری است.

۶- پیشاهنگان جوان و رهنمایان کشتاف (سکوت):

مناسب خواهد بود به ارتباط این موضوع جنبه‌هایی را که به صورت وضای کارانه در جریان است از هم تشخیص دهیم. چون جنبشی که در اکثر ممالک جهان معمول است جنبش رهنمایی که خاصه ویتنام است، جنبش پیشاهنگان جوان که در چین عمومیت دارد و بالاخره متگزاران ملی در هند جنبش بزرگی را به راه انداخته اند. هر کدام از این جنبشها در تلاش توحید بخشیدن و هماهنگ ساختن بیشتر آموزش و پرورش و تجارب کار، هم در مکاتب و هم در بیرون از مکاتب میباشند. این جنبشها هر کدام به نوبه خود وضای متنا جنبش کشفان (سکوت) بر ارزشهای اخلاقی چون اعتماد به نفس، فیض و نفع رسانی به دیگران، خدمت مردم، معاونت و مددگاری به هموعان و انجام خدمات اجتماعی عام المنفعه اهمیت شایانی میدهند و هر کدام این اجزای شخصیت در توحید بخشیدن آموزش و پرورش و تجارب کار نقش بارز و تعیین کننده دارند و در پیشرفت آن سعی بلیغ مینمایند. ارزنده خواهد بود تا این جنبشها را نظریه‌ای که دارند در ردیف فعالیتهای مصلحت‌آمیز و برنامه‌های آموزشی و پرورش در آوریم و از جمله مفردات تملیحی معرفی‌شان کنیم.

پیشبرد تجارب کار به قدردانی، ارزیابی و تقویه نیازمند است

به هر پیمانه‌ای که تنظیم یک کار وسیع و کامل باشد باز هم نیازمند تقویه مزید قدردانی و تقویه میباید تا یقین حاصل گردد صرف مساعی که در این راه میشود از دست بردار نیست. چه از رهگذر آموزش و پرورش و چه از لحاظ حرفه و پیشه - دارای معیارهای قبول شده باشد. در صحنه و پدیده‌ای که توسط آن تجارب کار به مکاتب کاشانده میشود هیچ نوع مشکلی موجود نمیشود، زیرا هر دو مساعی، کار و آموزش و پرورش به صورت منظم در جریان خواهد بود. همچنان در صحنه آموزش و پرورش غیررسمی از طریق آموزش پدیده‌های اتفاقی و ضمنی که قبل برین آنها را معرفی کردیم نیز مشکلی عرض وجود نخواهد کرد؛ زیرا ساحت وسیع و به قدر کافی موجود و در دسترس خواهد بود تا تجارب کار و عملی را چنان هیأت سازیده که پدیده‌های اتفاقی و ضمنی آموزش را شکل دهد و سازمان بخشد. در صحنه‌ها و پدیده‌های آموزش بین ساحت وسیع، تعلیمات رسمی و غیر رسمی، بعضی مشکلات محسوس تبارز خواهد کرد. مثلاً پیش بینی و تهیه وسایل آموزش و پرورش قبایل کوچیها یا کارگران مهاجر را نمیتوان تحت یک نظم و نسق دقیق آورد و طرح موثر و برجسته‌ای را از لحاظ توحید بخشیدن آموزش و پرورش با تجارب کار ریخت؛ مگر آنکه قدمهای متین و محکم و مراحل درست و طرح سنجش شده‌ای برای تلافی این پدیده‌ها برداشته شود. کارگران هادی زودتر این مراحل را پشت سر میگذرانند و در تجارب کار گامهای وسیع و سریع برمیدارند و پیش میروند.

در عین زمان باید پی پرده و روشن گفت کسانی که از سالیان متمادی مساعی را در انجام کار متحمل شده در اثر آن عاداتی را کسب کرده‌اند نمیتوان به کوتاه مدت و ساده‌گی آن را از بین برد یا ترک و تغییرش داد. ضرور و لازم خواهد بود تا جهت تغییر و اصلاح عادات در تلاش پیدا کردن راهها و امکانات تقویه و پاداش مادی و معنوی برآمد تا از مساعی در راه توحید بخشیدن آموزش و پرورش و تجارب کار نتیجه دلخواه و سودمند به دست آورد و در پیشرفت آن یقین و اطمینان حاصل کرد و پیوسته آن را به معیارهای ثابت و معتبر ارزیابی نمود.

معیارهای امتحان و ارزیابی :

اصولهای اساسی را به خاطر باید داشت که به صراحت کامل بیان و افاده شده‌اند. بی مورد نخواهد بود تا پاره‌یی از آن معیارهای ثابت و برگزیده را جهت آزمایش و انتخاب کار به ارتباط این موضوع در نظر داشته باشیم.

۱- تجارب کار باید آموزشی و پرورشی باشد؛ یعنی به مرحله انکشافی که اطفال در آن قرار دارند، باید سازگاری و مطابقت داشته باشد. به نیازمندیها و احتیاجات آن مرحله ویژه انکشافی موافق باشد. به اطفال کمک و مساعدت کنند تا از لحاظ شخصیت به صورت یک کل، یک پارچه و همه جانبه رشد و انکشاف نمایند و به عاقله‌های انکشافی مدد واقع شوند که در راه تشخیص و شناخت خودی معین می‌باشند. باید در راه انکشاف مهارتهای حل مسائل، فکر ابتکاری و نوآوری و تشکله‌های اشتغال ورزد. ارزشها یا اجزای شخصیت که طبعی باید آنها را جزء حیات زنده‌گی خود سارد عبارت انداز: درست اندیشی، راستکاری، انضباط و اداره خودی، سعی و کوشش، داشتن پشتکار و روحیه کار دسته جمعی، قدرت احترام و ابتکار و امثال آنها. همچو فعالیتها و تلاشها بایست که به اطفال کمک کند تا دانش و معلومات مناسب و لازم را فرا گیرند و بالاخر به اطفال معاونت نماید تا در آینده کارگران ماهر و موثر بهر آیند.

۲- تجارب کار مولد و مثمر باشد. تجارب کار باید منتج به تولید و ثمره‌یی بشود که به صورت مستقیم هم برای اطفال و هم برای جامعه قابل استفاده و مصرف باشد. خاصیت برای جامعه مکتب اگر ضرورتی باشد به درجه اول به صورت آبی از آن عادات استفاده شود. حاصل و ثمره کار به فروش رسیده به پول تبدیل شود یا به معنی دیگر، باید کارها، خدمات و فعالیتها دارای ارزشهای اجتماعی و اقتصادی باشند.

۳- تجارب کار باید از لحاظ اجتماعی مفید باشد. کار باید برای رفع نیازمندیهای جامعه انجام یابد و به حال هر مرد - چه طفل چه نوجوان و جوان، چه میانه سال و چه کهن سال - مناسب باشد و به هر یک از آنها ثمره آن برسد تا از میوه شیرین زحمات خود برخوردار شوند.

فعالیت‌های ممد نصاب تعلیمی برای صنوف ساینس

فعالیت‌های ماورای نصاب درسی که به منظور بهبود تدریس مضامین ساینس و اذکشاف حقایق شاگردان انتخاب میشوند عبارت اند از: پروژه‌های ساینس، نمایشگاه‌ها، مجامع و برنامه‌های مربوط به ساینس، پژوهش استعداد هادر ساینس و سینتارها. هیچ کدام از این برنامه ها معمولاً برای یک معلم ساینس به عنوان قسمتی از کار تدریس وی محول نشده است و بنابراین، میتوان آنها را به عنوان فعالیت‌های ماورای نصاب درسی معرفی نمود؛ ولی از آنجایی که این فعالیتها در پروگرام گنجانیده شده اند به وظیفه اساسی معلم ساینس، که تدریس در صنف است، ارتباط دارند پس ما میتوانیم آنها را به عنوان فعالیت‌های ممد نصاب درسی دسته بندی نماییم.

پروژه های ساینس:

هم پروژه ها به عنوان شیوه تدریس و هم نمایشگاهها به عنوان جلوه یی از پروژه هایی که کارشان به اتمام رسیده است جای آنرا دارند تا به مشابه یک روش دوفکر گرفته شوند. نمایشگاهها اکنون حتی در سطح مکاتب ابتدایی به عنوان یک تکنیک پذیرفته شده شناخته شده اند؛ ولی ما سلاً به پروژه ها به عنوان تکنیکی که در سطح مکاتب ثانوی مورد بهره برداری قرار میگیرند، حلقه بندی داریم.

به منظور روشن ساختن موضوع، استفاده از پروژه ها را به مشابه یک روش تدریس

مورد بحث قرار می‌دهیم. توضیح این مطلب آنقدرها هم ساده نیست، چون هر توضیحی باید به نتیجه رادبر گیرد و هم می‌تود را. برعلاوه، از می‌تود آنقدر تعبیراتی صورت گرفته است که ما اکنون انواع زیادی از فعالیت‌های را می‌یابیم که پروژه نامیده می‌شوند و چندین می‌تود مختلف هم به عنوان می‌تود پروژه معرفی می‌شوند. برای این بحث اصول مهمی مورد به شرح قرار دارند: نخست می‌تود پروژه طوری که از آن تذکر به عمل خواهد آمد نتیجه و اشامل می‌گردد که چیزی غیر از کلمات است یا چیزی است محسوس و از کلمات به عنوان مواد توضیحی استفاده می‌کند؛ ولی باید تأکید نمود که وقتی که معلم ساینس می‌تود پروژه را مورد استفاده قرار می‌دهد چیزی تولید می‌شود که به عنوان فراورده واقعی و محسوس است. نتیجه می‌تواند به یکی و یا بیش از یکی از موضوعات ذیل دسته بندی شود و هر موضوع بر حسب عملکرد آن بیان شده است:

(۱) یک قاعده علمی میتواند تمثیل شود. (۲) یک قاعده علمی میتواند بایک تشریح جدید و یا با یک تشریح مختلف تمثیل گردد. (۳) یک پروسه صنعتی محلی میتواند به عنوان یک مدل تقلید گردد. (۴) طرز العمل یا مدل یک پروسه مشهور علمی سازمان داده شود. (۵) تجربه یک عالم مشهور میتواند تکرار گردد. (۶) یک محصول جدید میتواند تولید گردد. (۷) یک پروژه علمی میتواند انکشاف داده شود، دوباره تکرار گردد یا تغییر داده شود. (۸) استفاده های جدید از مواد محلی میتواند انکشاف داده شود. (۹) یک آلّه جدید علمی میتواند تدبیر گردد. (۱۰) یکی از مسایل محلی مورد بحث قرار گیرد، راه حل آن انکشاف داده شود و وسایلی برای رفع آن اندیشیده شود. (۱۱) یکی از مسایلی که جنبه عملی دارد تحقیق گردد. (۱۲) یکی از مواد بایکی از وسایل موجود به منظور استفاده دیگری تغییر داده شود یا برای استفاده، موثرتر ساخته شود. (۱۳) یک رویداد خاص در رابطه با توضیحی که متکی بر یک اصل علمی است تحقیق گردد. (۱۴) ذهنیه های موجود در مورد تولیدات و پروسه ها تحقیق گردد و شواهدی در این زمینه ارائه شود. (۱۵) یک راورده معیاری ساخته شود، آزمایش گردد و یا برای استفاده، مورد آزمایش قرار گیرد. (۱۶) پروژه معمولاً در نتیجه مشاهده و یا طرح یک سوال آغاز میگردد. این همان نقطه ای است که ساز دانشمندان کارخان و از آنجا شروع میکنند. در حقیقت بها از مردم عقیده دارند که بنوعی پروژها، عقیده منطقی است و در واقع اینها در مکتب علمی بالورن و لایف چون

در روش خود مشابه به میتودى است که توسط ساینس دان متبحرى مورد استفاده قرار میگیرد. سپس گام نخستین و ا پایید شاگرد یا گروهى از شاگردان به منظور تنظیم مسأله که میخواهند پاسخی به آن بیابند بردارند. این مرحله باتوضیح فرضیه که باید تحقیق گردد، سرو صورت داده میشود. اگر این طرز العمل به کار گرفته میشود عالم جوان فرضیه را به عنوان یک بیان مثبت توضیح میدهد و سپس برای اثبات یارد فرضیه خود گام بر میدارد. (۲)

طرز العمل دیگر در میتود پروژه، تنظیم یک سلسله مراحل است تا به حل مسأله توفیق حاصل گردد. در این قسمت از میتود، شی یا شایى که به عنوان فرآورده نهایی برای نمایش ساخته میشود، نیز پیشنهاد میگردد. بعد از آنکه روی این مراحل طرز العمل موافقت حاصل گردید، سپس محقق جوان مراحل یاد شده را عملی میسازد. وی میکوشد تا از این مراحل پاسخی به پرسش خود پیدا کند یا فرضیه خود را ثابت سازد و یا آن را رد کند. اوسمی نمیکند، چیزی را به اثبات رساند. در واقع اودر مورد نقایح به دست آمده تعصبی ندارد او شاید فرضیه خود را به دست فراموشی سپارد و یا آن را اصلاح کند. (۳)

شکست یا مأیوسى غالباً جزئی از میتود پروژه هستند. مگر این مطالب در مورد ساینس دان باتجربه ای که در جستجوی اطلاعات میباشد نیز صادق است. و ساینس دان جوانی که روزی عالم متبحرى خواهد شد در قبال این شکستها از خود ثبات نشان میدهد. گام آخرین که تنظیم کردن مواد به یک نمایش مفید است، میتود پروژه را در دیگر تکنیکهای که معمولاً به کار گرفته میشود تفکیک میکند. پروژه تکمیل شده میتواند در میدان رقابت و در معرض نمایش قرار گیرد و یا در مورد آن توضیحات ارائه شود.

نمایشگاههای علمی:

نمایشگاه علمی محلی است که در آن پروژههای علمی شاگردان در معرض نمایش قرار داده میشوند. این پروژهها شاید تحقیقات بکری را نمایش دهند و یا نمایشی از یک اصل علمی باشند. پس نمایش اثر قاطعی ارتوت علمی شاگردان به شمار میرود. نمایشگاه پدیده ای رقابت انگیز است و شناخت و قدر دانی از اعضای رقابت کننده و مستحق پاداش دانستن آنها امری متداول به شمار میرود.

در نمایشگاه ساینس شاگردان یک صنف و یا بیش از یک صنف میتوانند اشتراک

کنند و سؤالاتی را بدین نحو مطرح نمایند : آیا این پروژه توانایی ابتکار را نشان میدهد؟ آیا علمی است؟ آیا یک مهارت تکنیکی را نشان میدهد؟ آیا هدف و مقود آن روشن است؟ آیا ارزش محسوس و انمایان میسازد؟ آیا به به صورت مرتب و آراستہیی تنظیم شده است؟ آیا یک مفهوم کامل را بیان میدارد ؟

قضات این نمایشگاه از بین اشخاص علاقه مند و خبیر جامعه و از بین ساینس دانهای منبهر صنایع، از فاکولته ها و پوهنتونها انتخاب میشوند. مقصدیان نمایشگاه معمولاً قضات را هدایت میکنند تا نخست از پروژه ها بازدید مقدماتی به عمل آورند. در نتیجه شرایطی که قبلاً وضع گردیده پروژههای خوبتر انتخاب میشوند و از نمایش دهندگان آنها خواسته میشود تا با پروژههای خود باقی بمانند. در مرحله دوم ارزیابی پروژهها از نمایش دهندگان آنها پرسشهایی در مورد پروژههای شان به عمل می آید. ارزیابی دوم ممکن است دوباره مرحله را در برگیرد، چون قضات باید با حذف کردن عدهیی بالا خرابرنده مسابقه و دیگر جوایز مناسب را تعیین کنند .

بانیان نمایشگاه ساینس تشخیص داده اند که در میان رشته های علمی مختلف و در میان اطفال سطوح مختلف فرقهایی وجود دارد. در اینجا غالباً مطالب مشخص در میدان رقابت قرار میگيرد. مثلاً شاگردان صنف یازدهم در مقابل شاگردان صنف دهم دیگر به رقابت میپردازند و پروژههای شاگردان صنوف دوازدهم در کنگوری جداگانه ارزیابی میشوند. طوری که دیده میشود پروژه هایی که پیرامون رشته های علمی مشخصتری طرح ریزی شده اند، امکان دارد یکجا باهم ارزیابی گردند. و کنگوریهای مناسبی انکشاف یابند. به عبارت دیگر، شاید آماده گی برای جوایز در رشته بیولوژی، فزیک، جغرافیه و ریاضی گرفته شود. کنگوریهای پروژه امکان دارد به کنگوریهای بیشتر تقسیم گردد که تجربی یا توضیحی باشند. پروژه تجربی که تحقیق و تجربه شاگرد را در بر میگيرد بیشتر تشویق میگردد و به نحو مساعدتری ارزیابی میشوند. پروژه های توضیحی از طرف دیگر، مطالبی چون نمایشها، بوسترها، نخته های اعلانات، مجموعه ها و وسایل تدریس را شامل میگرددند .

بسا ساینس دانها عقیده دارند که پروژههای تجربی توانایی ابتکار بیشتری را نمایش میدهد و در تنظیم و طرز الملهای خود به فعالیت های اشخاصی شهادت دارند که مشغول کارهای علمی میباشد ؛ ولی بعضی از ساینس دانها عقیده دارند که پروژه توضیحی سزاوار

ترجیحات دقیقی میباشد. آنها ارزیابی شان را بر این حقیقت استوار میسازند که بسا از جوانان در جمع آوری مجموعه ها به عنوان چیز های تفریحی علاقه مند میگردند. و این فعالیتها غالباً مجاری علائق جدیدی را میگشایند که متجربه ها غلی علمی مفیدی میگردند. مخصوصاً سم شناسان استدلال مینمایند که بسیاری از همکاران شان در نتیجه علاقه قبلی، که به گرد آوری زنده جانها داشتند، به این تخصص ویژه دست یافته اند. (۴)

حامیان نمایشگاه ساینس ادعا میکنند که مزایای زیادی را ارتقیر آن به دست آورده اند. عقیده بر آنست که نمایشگاه به عنوان مشوقی، ساینس دانهای آینده را به حرفه شان تشویق میکند. آنها همچنین نشان میدهند که شاگردان از طریق آماده گی برای نمایشگاه ساینس با میتود های ساینس آشنایی حاصل میکنند؛ ذهنیتهای علمی را انکشاف میدهند و از موفقیتها و شکستهای خود می آموزند و نیز استدلال شده است که نمایشگاههای ساینس روزنه های و برای تبارز و ابتکار شاگرد، که معمولاً در کار روزانه صنف دیده نمیشود، باز میکنند و هم فرصتی را برای رقابت میسر میسازد که دو غیر آن امکان دارد در دسترس قرار نگیرد. بر اساس این رقابت میتوانیم استدلال کنیم که شاگردان موقف یک بزرگسال را در خود انکشاف میدهند. همچنین تذکر داده شده است که آن قسمت از شاگردان مکتب که در حال رقابت در این زمینه هستند از شاگردانی که در برنامه ورزشی مکتب شامل اند کاملاً متفاوت میباشد. بعضی از آموزگاران اظهار میکنند که آماده گی گرفتن برای نمایشگاه ساینس برای شان فرصتی فراهم میکند تا شاگردان خود را خوبتر بشناسند. انکشاف ارتباط همگانی هم یکی از مباحثی است که از طریق تلویر این نمایشگاهها صورت میپذیرد. بسیاری از پشیمانان تلویر نمایشگاههای ساینس استدلال میکنند که مزیت اساسی این نمایشگاهها شناخت استعداد علمی شاگردان است.

معلمانی که در قبال نمایشگاههای ساینس از خود عکس العمل نامساعدی نشان میدهند عقیده دارند که وقت تدریس در صنف کافی به نظر نمیرسد و نمایشگاه یک پیرایه اضافی بوده و وقتی راکه باید صرف آموزش گردد به آن مصرف میگردد. همچنین فکر میشود که آماده گی گرفتن نمایشگاه ساینس یک معلم جدی و وظیفه شناس را استثمار میکند و وقتی راکه بایست صرف تهیه مواد و تدریس روز آینده اش کند، صرف آماده ساختن هر شاگرد برای نمایشگاه نمینماید. پیرامون تلویر این نمایشگاهها انتقادهایی هم صورت گرفته است. بعضیها عقیده

دارند که این نمایشگاهها شاگردانی را تشویق میکند تا مابین ساینس و واقعیت کنند که استعداد واقعی در این رشته ندارند. ماهیت رقابت آمیز نمایشگاه استفاده معمول از آن به عنوان وسیله پیمایش کار معلم از جاذب معلمین ساینس به تکرار مورد انتقاد قرار گرفته است. (۵) باید به شاگرد فرصت داده شود تا در ایجاد نمایشگاهها قبول مسوولیت نماید و این امر به ذات خود ارزشهای آموزشی مهمی را در بر دارد. اجرای این مأمول به صرف وقت زیادی نیاز دارد، مگر شاگردان از آن استفاده نیک خواهند کرد. چون شاگردان به علاقه یکدیگر آشنایی دارند در ترتیب نمایشگاهها مطابق به میل و علاقه شان مفید واقع میشوند.

خواه شخص در قبال نمایشگاه ساینس به صورت مساعدی عکس العمل نشان دهد و خواه به صورت نامساعد، قاطع به نظر میرسد فکر میکنیم که آنها اکنون در مرحله ای از تجربه قرار دارند تا اینکه محض پیرو یک روش باشند. بدین لحاظ آنها بر آموزش ساینس در طی سالهای آینده تأثیر عمیق وارد مینمایند و این تأثیر ادامه خواهد یافت.

پژوهش استعدادها در ساینس :

پژوهش استعدادها در ساینس یکی از فعالیتهای ماورای درسی به شمار میرود. تهیه پروژههای علمی و رقابت آمیز در نمایشگاهها از وسایلی اند که پژوهش استعدادها را قرین موفقیت میسازند.

شاگردان صنوف دوازدهم برای رقابت فرصت مناسبی دارند. از بین این شاگردان با استعداد آسانی که به درجه افتخاری در پروژههای شان نایل می آیند به پاس شناخت و قدردانی از استعدادشان به فاکولته های مورد علاقه خود راه مییابند و جوایز معیبه و ادبیات میدارند. مطالعات پیگیر نشان میدهد که برنده گان جوایز استعداد در ساینس غالباً ساینس دانهای موفق و آزموده ای بار می آیند. وقتی که زمینه تبارز استعدادها میسر ساخته شود آنها انکشاف مینمایند. این استعدادها از خواص شخصیت میباشد که باصروریات فعالیتها مطابقت دارند. به واسطه موفقیت و تأثیر آن بر آموزش ساینس پژوهش استعدادها در ساینس به عنوان یک تجربه دسته بندی میشود. (۶)

سیمینارها :

یکی دیگر از فعالیتهای محد نصاب درسی که غالباً در مکاتب بزرگ دیده میشود تدویر سیمینارهاست. اشتراک دو این سیمینارها، ارائه رساله و یا آماده گی برای پروژه و الا زمان ندارد.

در حقیقت هدف این سمینارها این است تا ساینس دانها و علمای علوم اجتماعی را در کنار هم به ارائه موضوعات وا دارد. غالباً به نظر میرسد سمینارها تمامی و یا بسیاری از موضوعات ذیل را در بر میگیرند: شاگردان تازه تنها با نظریات آشنا میسازند، بلکه با معرفی شان باعث شهرت شان نیز میگرددند. شاگردان با استعداد و اجرات میبخشند تا در ساحات بخصوص ساینس و اجتماعیات فهم عمیقتر و کلیتری کسب کنند؛ بیاموزند که ساینس دانها چگونه مسائل تحقیق را انکشاف میدهند و چگونه یافته های خود را ارائه مینمایند.

اشتراک در این سمینارها همیشه یک امتیاز و افتخار به شمار میرود و دوام عضویت در آنها مشروط به دوام انجام کار موفقانه در صنف است. خواندن موضوعات قبل از ادامه آنها در سمینار از شرایط متداول به شمار میرود. کاندیدان باید علاقه صحیحی در برنامه پیشنهاد شده از خود نشان دهند و دارای توانایی ذهنی عالی باشند. بدون استثنای شاگردان باید توسط معلمان شان نامزد شوند.

تدویر جلسات مباحثه از خصوصیات این سمینارهاست. در این جلسات از مردم محیط حواسته میشود تا رسانه های علمی را در رشته های تخصصی شان ارائه نمایند. در یک جامعه که نزدیک یک دهک ده نگاه بزرگ قرار دارد از استادان شعبات ساینس غالباً دعوت به عمل می آید تا در ایس سیمینارها سخنرا بی کنند. از کارکنان طبیبی اکثریه عنوان «شترکین سیمینار استفاده میشود و موسسات صنعتی سخنرا دیهای دیگری تهیه مینمایند. ارائه سیمینار توسط مسؤولین امور قسمت مهمی از برنامه را تشکیل میدهد؛ ولی باید موافقت شود که گفتگوی بین سخنگویان و اشتراک کنندگان احتمالاً برای اشتراک کنندگان به اندازه تجربه آموزشی اهمیت دارد.

بسیار از مردم ارفعالیتهای ماورای صنف در رشته ساینس حمایت میکنند. بهترین مثال شور و علاقهمندی است که در وقت نمایشگاه ساینس ابرار میگردد. این علاقه در بهاء موارد توسط نشرات به صورت مناسبی تقویت میشود.

سیمینارهای ساینس همچنین شاید طوری تدویر گردد که از مردم محل به عنوان سخنگوی سیمینار استفاده نکنند. چنین سیمینارهایی شاید تحت ریاست یکی از اعضای شعبه ساینس مکاتب تدویر گردد. سیمینار ساینس غالباً وسیله ای است که تجارب فردی و کار پروژه را تشویق میکند و محتویات سیمینار بر حسب علاقه، نیاز مندیها و تواناییهای اشتراک

کننده‌گان تعیین می‌گردد. برنامه‌های آن امطاف پذیر بوده غالباً فرصتی برای پروژه‌های تحقیق گروهی بر علاوه پروژه‌های فردی فراهم می‌سازد چون تحقیق از طریق کتب نیز اراموری است که این سیمینار مستلزم آن است، پس مکتبی که کتابخانه و تسهیلات کافی در اختیار ندارد، تدویر سیمینارهای ساینس را مشکل می‌داند. گزارشهای بسیار جامعی از پروژه‌های تحقیقی تحریر می‌شوند و اعضای سیمینار یافته‌هایشان را از طریق ارائه گزارشهای شفاهی پروژه‌هایشان با هم‌قطاران خود در میان می‌گذارند. (۷)

طوری که دیده می‌شود سیمینارهای ساینس کوشش دیگری است که در حال توسعه است بدین لحاظ این سمینارها هدف خاصی را برای شاگردانی که در رشته‌های ساینس استعداد بیشتری دارند انجام می‌دهد؛ مگر به نظر نمی‌آید که آنها روشی برای تسریع این اهداف باشند. به صورت خلاصه، تمامی فعالیت‌هایی را که بیان کردیم احتمال دارد تأثیر مهمی در انجام فعالیت‌های شاگردان در رشته ساینس داشته باشند و معلوم شاید این کوشش‌های اضافی را به منظور تشویق از استعداد های بالقوه علمی شاگردان موجه بداند.

فهرست مأخذها

BIBLIOGRAPHY

- ۱- کس. اف. بیر، معلومات شمسی، ترجمه عبدالاحد دانش، کابل: پوهنتون کابل، ۱۳۵۴.
- ۲- نرمان. ل. مان، اصول روانشناسی، ترجمه محمود ساعتچی، تهران: امیرکبیر، ۱۳۰۴.
- ۳- پوری پاونویج، روانشناسی عمومی، ترجمه کاماله مهر، کابل: اکادمی نردیه، ۱۳۶۰.
4. Adapted from Encouraging Future Scientists, National Science Teachers Associations, 1968.
5. McKibbe, M. J. "The Study of New Developments in Secondary Science Grades 7-12," Science Education, 1971.
6. Munzer, Martha E. Teaching Science Through Conservation McGraw-Hill Company, 1976.
7. The Library of Education. Teaching Science in Secondary Schools. The Center for Applied Research in Education, 1973.

حفظ و فراموشی مواد

سمی شده است در این نوشته پیرامون موضوع حفظ و نگهداری (Retention) و فراموشی (Forgetting) مواد یا مطالب به قسم فشرده بحث صورت گیرد. قبل از دانشمند روانشناس به نام اینگک هوس Ebbinghaus که در سال ۱۸۸۵ م. راجع به حفظ مواد و مطالب، مطالعه کرد و مطالعه خود را حافظه memory یاد نمود. ارسطو راجع به حافظه و فراخوانی (Recollection) نوشته بود. از عصر او تا این زمان روانشناسان راجع به مشکل حفظ کردن و در مقابل آن راجع به فراموشی متوجه بوده اند.

حفظ و فراموشی پروسه های متمم یکدیگر میباشد. حفظ به نگهداری چیزهای معلوم و شناخته شده اطلاق میشود و فراموشی به اطلاق آن. فراموشی به طور نسبی انتخابی بوده در بعضی ارساحات تقریباً به اربین رفتن کلی متجر میشود. در حالی که در ساحت دیگر احتمالاً حصول دوباره آن در وقت غیر استعمال واقع میشود.

حفظ و نگهداری و فراموشی به نحوی ارتباط به آموزش دارند: قابلیت آموزش و قابلیت به حافظه سپردن با هم ارتباط مطلق دارند. در حقیقت آنها دو بخش عین پروسه بوده شاید شخصی قادر به آموزش چیزی نگردد، تا آنرا به حافظه نسپرد. شاگردی که مطالبی را به زودی و درستی می آموزد، شاید آن را در ظرف چند روز

فراموشی نکند، اما شاگردی که برای آموزش مطلبی مدت زمانی ضرورت دارد تا آنرا به خاطر بسپارد آن را دیرتر نگه میدارد. علاوه بر آن حفظ ماندگ آموزش با عوامل مختلف تغییر میکند که یک عامل مهم، ماهیت مواد است.

اندازه گیری حفظ مطالب :

مولی (Mouly) مینویسد که: ایننگ هوس درجه و اندازه فراموشی را تحقیق کرد و منحنی (Curve) فراموشی را با حفظ مواد پی مفهوم که در اثر سه حاضره سپردن، آموخته شده بود، ارتباط داد. (۱)

به طور عموم سه طریق مختلف اندازه گیری حفظ و نگهداری وجود دارد: یک طریقه آن یاد آوری (Recall) است. در این روش، از شخصی سوال میشود که بدون کدام اشاره خارجی موادی را که قبلاً آموخته دوباره تولید نماید.

طریقه دوم آن شناسایی (Recognition) است. در این روش موضوع پس از مواد آموخته شده مختلف به شخص داده میشود و او پرسیده میشود، چیزی را که قبلاً آموخته است انتخاب نماید. این طریقه برای مقاصد تجربی مفید خوانده نمیشود؛ زیرا عامل شانس برای پیمایش موضوع حفظ شده زیاد میشود.

طریقه سوم دانش آموزی دوباره یا آموخته است. این روش توسط ایننگ هوس راجع به آموزش و حفظ مواد به کار برده شد. در این روش از شخص خواسته میشود که موضوع را در زمان بعدتر دوباره بیاموزد. «این روش پیمایش حفظ و نگهداری بوده که از آن بیشتر استفاده میشود؛ زیرا در مقابل تغییر دهنده (Variable) بسیار حساس است. (۲)

فراموشی و گذشت زمان :

نظر قبلی در بین روانشناسان و تاهنور در بین هوام چنین است. فراموشی نتیجه عدم استعمال (Disuse) یا گذشت زمان است. احتمال دارد که این موضوع تاحدی صحت داشته باشد؛ زیرا حذف کردن، علاوه بر آن اختصار نمودن مخصوصاً در مواردی که کاملاً فهمیده نشده صورت میگیرد؛ اما تنها گذشت زمان راجع به فراموشی که چرا آن در بعضی از ساحات انتخابی است؛ یعنی بعضی از چیزها را فراموش میکنیم در حالی که چیزهای دیگری را فراموش نمیتوانیم، تشریح نمیکند. نظریات جدید در این مورد

ایضاح میدارد که فراموشی نتیجه مداخله فعال چیزهایست که قبلاً یا بعداً فراگرفته میشود. در سال ۱۹۵۷ م. دانشمند دیگری به نام اندرود (Underwood) مفهوم جلوگیری عطف به ماقبل (Retroactive inhibition) را رد کرد. او پیشنهاد نمود که مداخله برای حفظ مواد از طایقی که قبلاً آموخته شده نسبت به آنهایی که بعداً آموخته میشوند، ناشی میشود. بنابر دانشمندی به نام آرویل (Ausubel) به سال ۱۹۵۷ م. با مواد با معنی تحریر کرد و مباحثه اندرود را تقویت کرده گفت: این تداخل علیه (Proactive) نسبت به ماقبل است که باعث فراموشی میشود. او پیشنهاد کرد که جلوگیری عطف به ماقبل در فراموشی تنها در لاپرتوار تصنعی مهم است و یک عامل اساسی در حفظ مواد معنی دار حواهد بود. بعضی از فراموشیها در نتیجه فرونشانی یا سرکوبی (Repression) به میان می آید.

فرونشانی در فراموشی یا (Amnesia) جایی که شخص میخواهد، چیزی را فراموش کند به طور واضح نشان داده میشود. (۳)

حفظ مطالب کوتاه مدت و دراز مدت:

به اساس نظر بوگسلیکی (Bugelski) یکی از نظرها را جمع به سرا موشی به مسئله آشنایی مواد ارتباط داده میشود و آن طوری انجام میپذیرد که فعالیت دماغی به صورت آبی به تحریر آموزشی برای مدت زمانی احاره میدهد. در این مواقع احتمالاً هر نوع تداخل به حفظ مواد، زیان رساننده است، در حالی که عین تداخل در مراحل بعدی کدام تأثیری وارد کرده نمیتواند. (۴) به طور مثال وقتی نمره تلفون را فراموش نموده بعد به نمره آن نگاه میکنیم، مثالی از حفظ کوتاه مدت است.

عواملی که بالای حفظ تأثیر میکنند:

در این مورد، اول باید فرق بین جلوگیری عطف به ماقبل را به حدیث علت عمده فراموشی بشناسیم. در مورد عطف به ماقبل، چیزی که قبلاً آموخته شده با آموزش مواد جدید مورد تداخل قرار میگیرد. بعضی احوال که بالای حفظ تأثیر میکند، قرار ذیل اند:

تشابه آموزش قبلی و علاوه نمودن مواد جدید:

طوری که تحقیق نشان میدهد به هر اندازه که به مواد آموخته شده قبلی معلومات جدید علاوه گردد، به همان اندازه تداخل بیشتر صورت میگیرد. هرگاه این دو آموزش از لحاظ موضوع با هم مشابه گردند، تداخل کمتر میشود. و هرگاه آن دو همانند گردند

آموزش مواد جدید، آموزش قبلی را تقویت میبخشد. واتسن (Watson) به سال ۱۹۳۸ پیشنهاد کرد که عدم توافق نسبت به تشابه عامل مهمی در قداخل دانسته میشود. (۵۰)

زمان و فراموشی:

وقایع یا مواد آموخته شده به مرور زمان فراموش میشود. تئوری عدم استعمال مواد مذکبی به فرضه‌یی است که عناصر عصبی را در تجربه آموزشی شامل میسازد. از طرف دیگر، روانشناسان دیگری چون مک گیوچ (Mc Geoch) به سال ۱۹۴۲ مفهوم جزئی در مذكوره زمانی یافتند و خاطر نشان کردند که چه نوع حوادث زمانی در حفظ حوادثی آموخته شده تأثیر وارد میکند. حفظ، کارویژه نوع مواد آموخته شده است. طوری که میداییم بعضی از چیزها برای مدت طولانی حفظ میشوند، درحالی که دیگران به زودی فراموش میشوند. ما میداییم چیزی که گاهی آموخته شود، حفظ نمیشود.

انعکاس مشروط:

مطالعات کلاسیکی مشروطیت راجع به حفظ مواد نا چیز است. بعضی از روانشناسان در این مورد مشاهدات وسیعی انجام دادند، تا عکس العمل اورگانیزم را در زمان طولانی بایده سکتر (Skinner) به سال ۱۹۵۰ از حفظ و عکس العمل بمقدار ردن کپوتران راپور داد، معلوم شد که این مقدار زدن تا مدت چهار و نیم سال و حتی بیشتر حفظ شد.

مهارتهای حرکی:

باری آبیاری کردن (شنا) را بیاموزیم، هیچگاه آنرا فراموش نمیکنیم. مهارتهای حرکی معمولاً و طایفی چون تایپ کردن، یخمالک ردن، رقعه‌بین و غیره را شامل میشود. جوابهای مسلسل که بدون فکر یا بر حسب عادت آموخته میشود:

در این خصوص حفظ سیلابهای بی معنی در لستهای مسلسل نسبتاً ضعیف است سیلابهای بی معنی را درتاً به مواد بی معنی بیشتر می آموزیم. بوکلسکی خاطر نشان میسازد که مواد آموزشی بر حسب عادت یعنی موضوعات پر پیچ، که دو باره آموخته میشود، تا ۱۲۰ روز به حافظه سپرده شده و پیشنهاد میکند که این مواد هر گاه توسط آموزش مواد جدید مختل نگردد تا اندازهی برای مدت طولانی به خاطر سپرده شده میتواند. (۶)

مقایسه انواع مواد:

طوری که گفته شد مواد با معنی نسبت به مواد بی معنی یا مواد عادتی بهتر حفظ میشود.

ماهیت امتحان و ارتباط آن با آموزش:

وقتی راجع به فراموشی سخن می‌زنیم، معمولاً به قابلیت راجع می‌شویم که عبارت از تولید دوباره مراد است. امتحان تولید دوباره به نام «روش یاد آوری» یاد می‌شود. و این امتحان در فعالیتهای روز مره از اصول معمول و موثری به شمار می‌رود. بعضاً یاد آوری به منظور جواب دادن در «توک زبانی» موفق خوانده شده اگر جواب بدون کمک در آنجا توقف کند، دارای ارزش کمتر است. روش شناسایی با مواد در لابراتوار و بعضاً در داخل صنف در امتحانهای آفاقی استعمال شده است. (۷)

تأثیر انگیزه بالای حفظ:

معلوم می‌شود که حفظ یا فراموشی در ماهیت خود انتخابی است بعضی از اشخاص مواد را به آسانی به یاد آورده دیگران آن را فراموش می‌کنند که درین عواملی دیگر، باید شخصیت و سیستم انگیزش اشخاص را نیز شامل سازیم.

شمولیت خودی و یاد آوری انتخابی:

دیز (Deese) خاطر نشان می‌کند که «در بعضی از امور شخص شامل خودی می‌شود. هرگاه احترام شخصی اوقسماً به محاطره افتد یا نسبت آن مسأله مجبور به عمل گردد.» (۸) مطالعات منطقی وجود دارد که نشان می‌دهد که مواد دی که به نظر شخص سازگار و مساعد باشد، نسبت به موادی که مساعد نیست، بهتر حفظ می‌شود. بسیاری از مطالعات نشان می‌دهد که درجه شمولیت خودی که شخص به آموزش مواد مخصوص از خود نشان می‌دهد بالای یاد آوری آن مواد تأثیر می‌کند.

فرونشانی یا سرکوبی:

راجع به موضوع فراموشی مواد، فروید (Freud) ۱۹۲۵ م. و دیگر روانشناسان تحلیلی طریقه دیگری را پیشنهاد کردند. «دیز» در این خصوص می‌گوید: «برای فروید، یکی از مهمترین میکانیزمها که به وسیله آن اورگانیزمها به مبارزه می‌پردازند، فرونشانی است؛ زیرا انگیزه‌های ناگهانی غریزی معلمین برای خودی ناخوشایند می‌باشد. آنها شامل احساسات تشویقی گردیده این انگیزه‌های ناگهانی فرونشاند می‌شوند.» (۹) برعلاوه دیز در جای دیگری راجع به وجود اساسی مفهوم فرونشانی بحث می‌کند. او

میگوید: هر چیزی که فرونشانده شود، تلف نمیگردد، از اندازه هادی حالات فروتر برده میشود و شخص در هر وقت و زمان آنرا دوباره فرا خوانده میتواند. بالاخر حافظه مرور برده شده به حافظه ارادی دوباره به دست می آید. (۱۰)

تکرار: به اساس طرح مولی (Mouly) یکی از بهترین وسایل حفظ بهالا تکرار سطح داده شده تکرار است. بعضی از متجربین دریافته اند که وقتی مواد حفظ شده تکرار شد، در یک روز فراموشی بیشتری واقع گردید. تکرار مواد و مطالب باعث از بین رفتن فراموشی شده مواد حفظ شده را بهالا تراز آغاز فعالیت آن پرمیگرداند. هرگاه آموزنده در فواصل معین تکرار کند، اتلاف کمتر شده احتمالاً مطالب پسرای همیشه در سطح بالای ذهن حفظ میگردد

تکرار در فواصل معین غرض حفظ مواد معمولاً نسبت به زیاد عوایی موثرتر است. تکرار در مطالب بامعنی، شامل اصول معین و دوباره سازمان دادن آموزش گردیده تمام عمیقتری را فراهم میسازد (۱۱)

ماخذ و یادداشتها:

1. George J. Mouly, **Psychology For Effective Teaching**, New York: Helt, Reinhart and Winston, Inc. 1968, PP. 361-362.
 2. James Deese **The Psychology of Learning**, New York: McGraw-Hill Book Company Inc. 1952, PP. 170-171.
 3. Mouly, PP. 262 - 264.
 4. B. R. Bugelski, **The Psychology of Learning**, New York: Henry Holt and Company, 1956, P. 30.
 5. Mouly, PP. 365-367.
 6. Bugelski, P. 316
 7. Ibid, PP. 305, 318
 8. Deese, P. 178.
 9. Ibid, PP. 207-210.
 10. Ibid, P. 210.
 11. Mouly. PP. 369-370.
- For further information see:
12. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 66 No. 3. June 1974.
 13. **Journal of Experimental Psychology**, Vol. 103, No. 2, August, 1974.

لوستل او مطالعه کول

د سواد او تعلیم یارده کړې له تر لاسه کولو وروسته د معلوماتو او ریاضی پوهی د اصولو په ترڅ کې دوه اساسی عمای رامنځ ته کېږي چې یوی ته یی لوستل یا لوستنه (Reading) او بلې ته یی مطالعه کول (Studying) وایي. دغه دواړه د پسرعام او تقریباً دومره معمول اصطلاحات کېځي چې دی یی د هر باسواد او په تیره بیا تعلیم یافته شخص لاسه پاره عادی بڼه غوره کوی. آری چې موږ ورو عملیو د توییر په برخه کې هم د ځینو په فکر کې هم کله کله هیڅ اویالز مکر کیری. یا په بل عبارت سړی په پاورسره ویلای شی چې زموږ پوښمیر ورسوال دغه مهالیم په- چېلو محاورو او حروکی دایم استعمالوی خو د هغو په واقعې توپیر یا اصلاً چندان خبره دی او یا هم پام ورته نه کوی. دا ځکه چې د دغو دواړو اصطلاحاتو استعمالول اسان دی په داسی حال کې چې هر یوی یی محاسبه کړی خصوصیات لری. او هر یوی یی د خاصو مواردو په باب استعمال د دلای شی ځکه نو ده بایي چې دغه اصطلاحات یو د بل پر ځای او په غلطه توګه استعمال شی. د دغی لمدی لیکمسی هدف د همدغی موضوع روڼانه کول دی.

دلته به په لنډه توګه بیان شی چې مرر د سواد او پوهی په نړی کې کوم شیان لولسو، څرنگه یی باید ولولو او تر کومو شرایطو لاندی د هغوله لوستلو غځنه معلومات تر لاسه کولای شو. او همدا رنگه په دی خبره به رڼا واچوله شی چې د مطالعه کولویا غیر لو(په عامه توګه مطالعه، غیر ل اوریرچ هم افاده کوی) له پاره کوم شیان او موضوعات رانگی او تر

کومو شرايطو لاندی باید سری یوشی یایسوه موضوع مطالعه کری چی لازم معلومات اوپوهه دهغه په مورد ترلاسه کری .

نو'ومری به دلوستلو په باب وغزیرو . دلوستلولموی ماداپه لنده توگه ویل ، پوهیدل ، رده کول ، تفسیرول او په لوړ آوارسره د لیکلو یا چاپ شوو موادو بیا نول دی (انگلیسی پښتو قاموس ۲۹۹م ؛ د واکمن لرنیز د کشنری آف کرنل ادسکلپش ۸۱۱م ؛ ویبسترز نیو دکشنری ۱۲۹). دا هم باید ورریاته کړو چی د لیکلو او یا چاپ شوو موادو ترڅنگ دهغه لیکمی هم راځی چی په دیرو یادختو په لوحو او اجسامو باندی حکک شوی وی ، لیکه دتاریخی آثارو لیکمی .

او همدارنگه دلوستل دیوه لیکل شوی یا چاپ شوی شی ۱۰۰ مهمو اخيستلو یا استنباطولوته هم وایی (ده امیریکن هیرتیج دکشنری اف - انگلیش انگوئیچ ۱۰۸۶ م)

له دغو تمرینونو څخه په عمومی توگه داسی استنباط طبری چی دلوستل ده یوازی په چوپتیبا سره پایله پته حواله او دسترگواه لیاری کیدای شی ، لیکمی په لوړ آواز سره هم همومیت لری . په دغه وروستی برخه کی خصوصاً داسی مسواد راځی لیکه دا اعلان او خبر دلوستل ، دپاره لمان ، محکمی ، علمی او دولت د تصمیم او پریکړی اسلامول او نور

خو زموږ مقصد اساساً د دغو موادو اوسل دی چی ټول باسواده او تعلیم یافته اشخاص او په تیره بیا رده کوونکی ، ښوونکی ، محصلان او استادان ورسره سروکار لری . او ددی خبری سپینول په کار دی چی موږ کوم مواد ولرو او باید ترکومو شرايطو لاندی یی ولرو .

دهه شیان چی دلوستلو وړ دی او زیات غور او ژور فکر په ایجا پوی عبارت دی له احبار ، کبسه ، یاداستان دیرونی تیر شوی لوستونه (دیکرار اوله سره لوستنی په منظور) لیکل شوی افلا فونه او دیوالی چپرونی ، د دستانو لیکونه او حتی مجلی غځنه باید له یاد و نه پاسو چی کیدای شی په یوه محله یا حتی یوه ناول کی داسی فلسفی ، علمی او ژور معلومات بیان شوی وی چی زیات غور او تحلیل ایجا پوی . دغه ټول مضامین زیاتره په علمی مجلو او خپرونو کی راځی چی په یوازی سر سری لوستنه سره هر لوستونکی په هغو باندی پوهیدای نه شی که څه هم ښایید د مجلو مضامین دومره عمیق او پیچلی وی چی د هغو لوستل له اندازی زیات وخت او غور ایجاب کوی او په پای کی

دغه همدېه پخپله د ژورې مطالعې او غېږنې بڼه غوره کړې؛ اما دا د ټول مضامینو لپاره چې د مطالعې او غېږنې محصول وي، بېلابېل وارسره د نوي غېږنې اساسي او محرک هم ګرځي. د لوستلو له پاره بهترينه طريقه کله چې په لوړه آواز سره ويل يې حتمي نه وي، له سترگو څخه کار اخيستل دي، په دې لوستل په سترګو سره نه د ژبې او خوږې په واسطه.

دلته نوڅېره د لوستلو عادت او تکنیک ته را جمع کېږي چې بايد لږ څه توضیح شي. د لوستلو عادت او مهارتونه او بېلابېلې لارې چارې له هېولو سړيو ورځو څخه پيل کېږي چې يوزده کوونکي ښوونځي ته شاملېږي. په پرمختللو هيوادو کې د ښوونکي وظيفه ده چې زده کوونکي د لوستلو قابليت او مهارت اداره او مهارت محاذ ته معلوم کړي او د زده کوونکي د لوستلو د چټکتيا په لاره کې لازم ګامونه واخلې، لکه ټول زده کوونکي په يوه سويه د لوستلو قابليت نه لري، نو له همدې امله ښوونکي له دېرو انتدایي او ساده کلمو او جملو څخه پيل کوي او په پای کې د ښوونې او روزنې د اړتيا، زده کوونکي د دود او موادو د ګټور توب په اساس همدې مواد ته ټولګي ته راوړي چې د زده کوونکو د لوستنې مهارت او قابليت تقويه کوي.

بايد اعتراف وکړو چې له بده مرغه رموږ په ښوونځيو کې لا تر اوسه په مجموعي توګه دې کار روح نه دی، نو ددې چې په څه شايي بايد د زده کوونکو د لوستنې او ويلو قابليتونه تقويه شي، او لږ څه زده کوونکو ته وروښودل شي چې مثلاً يوه ټاکلې کيسه په يوه ټاکلې اندازه وخت کې له سره تر پايه ولولي او اساسي مفهوم يې دهن ته وسپاري. لکه لوستل يوازې د لوستلو له پاره نه ده، بلکې د زده کړې او په لوستل شوي موادو پوهيدل دغه اساسي شرط دی. پوهان په دې عقیده دي چې د لوستل شوي موادو لږ تر لږه په سلو کې ۷۵ بايد د لوستونکي په فکر او ذهن کې باقی پاتې وي که نه نو لوستل يې يې ګټې او بې نتيجه ښکاري. البته د لوستلو د عملي سرعت د موادو په غبرګوالي او موضوع په اسانتيا او پېچلتيا پورې هم مستقيمه اړيکه لري.

يعنې داسې چې موږ نه شو کولای مثلاً د علمي او فلسفي مفاهيمو درلودونکي مواد د يوه ناول او داستان او يا اخبار په بڼه په چټکۍ سره ولولو او په سلو کې ۷۵ او يا تر هغه زيات مفاهيم يې په ذهن کې وساتو.

خو موږ اصلي مقصد دادی چې ووايو د لوستلو مهارت يو ښه ښکاري مهارت دی چې

هشی اوښوونکو ته لازم دی چې دغې موضوع ته پوره پاملرنه ولري . ښوونکي شی چې وروسته له دې چې د زده کوونکو سويته يې محاذه معلومه کړه لازم مواد رسي کتاب يوه برخه و ټاکي اوله زده کوونکو څخه وغواړي چې په يوه ټاکلي کي يې واولي . مثلاً کولای شي له زده کوونکو څخه وغواړي چې يو يا دوه په څو دقيقو کي ولولي او وروسته يوشمير پوښتنې تری وکړي چې آيا په يي عمده مفاهيم ساتلي او که نه . دغه کار په تجربه سره هر ښوونکي دخپل محان په کولای شي چې غومره مواد په غومره وخت کي لوستل کيدای شي . په کار اساساً د ژبي د مصمون موضوع ده لکه ژبه او ژبي لوستل د ټول اسی دی او بل هر مصدود که که ساينسي وی که رياضي، تاريخ وی که جغرافيه، ی او که داستان او يابل هر شي دا ټول د لوست او اوستلو له لاری زده کيږي . مرغه څرنگه چې د لوستلو مهارت ته تر اوسه رومر په ښوونځيو ځير صراً په تير و ن هېڅ توجه نه ده شوی نو اکثر زده کوونکي چېل درسونه يې له ټکيکه او پرته چې موضوع څرنگوالي ته متوجه وي په خپل سرا و په بي تنظيمه تقليد سره لولي ره داسی هم پيښيږي چې يو زده کوونکی د يو څو محدودو محونو په لوستلو زيات ځيروی پرته له دې چې لوستل شوو موادو درده کړي او مصرف شوی وخت تر اسب يې په پام کي نيولي وي او له همدی امله ده چې يو شمير زده کوونکي حتی ، او همدی او ساينسي مواد په داسی توگه لولي چې ته به وايي کوم اخبار او م دوست ليک لولي . دوی دغه مواد په لور آوار او حتی د چکرو هلو يه مني - و په حالت کي لولي په داسی حال کي چې ټول پيچلي مواد او مضامين ساينسي که اجتماعي زور وکړ او آرام محيط ته اړتيا لري .

ی له پاره چې د لوستلو مهارت قوي شي او سری وکولای شي زياته اندازه مواد اکم وخت کي ولولي دا لاندی يو څو ټکي گټور او ضروري بلل کيږي چې بايد کي ونيول شي :

- لکه چې مخکي اشاره وشوه لوستل بايد په پتمه خوله او دسترگو په واسطه صورت نه په لور آواز يا تلفظ کولو سره ، لکه دسترگو له لاری مواد مستقيماً دماغ ته ی او د تلفظ کولو په صورت کي بايد اول هغه واريډل شي 'اوبيا ذهن ته انتقال شي' .

۲- لوستل باید چی جمله په جمله کوی نه دا چی هره کلمه محاکمگری ولوستله شی .
 ۳- هره جمله دگرامری اصولو (عام اصول لکه فعل، فاعل، مبتدا، خبر او نور کفایت لوی نه دیر پیچلی اصول) په رښتیاکی باید دیوی فقری په توگه ولوستله شی ، نه داچی
 ، نو ته ییزه توگه هر عبارت حلا حلا .

۴- دجملو تر منځ د مفهوم او معنا تسلسل ته دی پام وسانل شی .
 ۵- هر پراگراف یو محاکمگری مفهوم او مطلب افاده کوی او دغه مطلب معمولاً پراگراف په لومړی جمله کی افاده کیزی، چی همدی ته اساسی جمله او مفهوم ته یی دپراگراف تیم Theme وایی . نوله همدی امله دپراگراف په اضافی عبارتو باید وخت ضایع نه کړو بلکه دغه جملی باید تعقیب شی چی داصلی جملی په ارتباط اوده موضوع سره اړیکې لری .
 ۶- دلوستلو په وخت کی باید ټول ۸۹ حرکات کنترول کړو چی توحه بلی حواصه روی مثلاً دبدن په دیلا بیل نرحولاس وهل ، همیشه کتل ، اویا د بیل چا حرکاتو یا اوار- نوته غوړ نیول. دغه ټکی زیاتره دهغو موادو په برخه کی لارم بلل کیږی چی په غور سره لوستل کیږی او مطالعه کیږی ، لکه درسی کتابونه د بیل کتابونو مطالعه او نور .
 ۷- دساده او په زړه پوری مواد ولکه دوستانو لیکونه، اخبار ، محله او داستانونه په زیات سرعت سره ولوستل شی چی دیراز وخت ونیسی په دی توگه مور کولای شو چی زیات اطلاعاتی مواد په کم وخت کی ولولو .

اوس په راشود مطالعه کولویا غیر لوستو جملی یسا په بله وینا د معلوماتو او پوهی حاصلولو ، همدی پروسه ته چی زیات غور ، دقیق فکر ، ژوره اندیښنه او جدي او پرله پسې فعالیت ایجابوی. ددعی برخه په سرکی باید وویو چی مطالعه هم اساساً په لوستلونداده او دلوستلو عادت او مهارت د مطالعې په گټورتوب، دوخت په سپما او په پای کی د مربوط کار په سرته رسولو کی مستقیمه برخه اوله هغه سره محامح اړیکې لری. په ساده وینا سره که څوک له لوستلو سره هلاقه ونلری نوڅنگه به دیوی موضوع اویا یوشی په مطالعه کولوپیل وکړی او کومه محایه به دخپلو معلوماتو په زیاتولو ، گټور ثابتولو اودعلم او پوهی په پانگه کی د زیاتولو برخه واخلی؟ او که پیری دلوستلو مهارت اوقابلت یی نه وی حاصل کړی څرنگه به دخپلی مطالعې په حجم او پراخوالی کی زیاتوالی ورپه نصیب شی؟ نوچوته ده چی مطالعه کول اساساً په لوستلو سره پیل کیږی اود لوستلو په زیاتوالی اود عمیق

توجه او ژوره کړه په پړاو کې تکميليزی. او غږنگه چې د مطالعې بل نوم غږنه یاريسرچ دی نودیوی موضوع مطالعه کول خامخا مختلفو مابېو څخه استفاده کول هم احتوا کوي چې دغه ريسرچ يا غږنه بيا په عمومي ډول دوه برخې لري چې يوه يې کتابي ريسرچ او غږنه Library research او بله يې ساحوي ريسرچ Field research دی. زياتره موضوعات دواړه برخې غږنه ايجايوي خو يوزيات شمېر موضوعات يوازې کتابي غږني او مطالعې ته اړتيا پيدا کوي دغه ډول مطالعه له درسي کتابونو څخه نيولې بيا د علمي کتابونو تر لوستلو او مطالعې او ښوونځي او په تيره بيا د پوهنتون په سويه د ډېپرو نواو مونوگرافونو تر ليکلونو پورې احتوا کوي. او د مطالعې يا Study پړاو او عمليه لکه چې وويل شو په اختصار سره له لوستلو، مشاهدې، ياريسرچ، جدي تعقيبولو او په دېمنده توگه د پوهې د اصولو په لار کې د دماغ په کار اچولو څخه عبارت دی (ده اميریکي هير تيج د کشرې آف د انګليش لنگويج، ۱۰۸۶ م.).

باید ووايو چې دلته د موزم مقصد د مطالعې د کتابي برخې په باب غږيدل دی او په دې ترڅ کې په لاندې توگه د يو شمير هغو عادتونو بيانول غواړو چې زيات خلک له اوږه تيره بيا د زده کوونکو او محصلانو په برخه ريسرچ برخه دی. پاته دی نه وی چې د مطالعې د ريسرچ په مېنځ کې هغه خاص اصول او دقت لري د دغې ليکنې هدف نه دی. لکه ريسرچ او غږنه دیوی رشتې په توگه يوځا دگري ژور بحث او اوږده لاره ده. چې ډير کتابونه هغه په باب ليکل شوي دي.

غږنگه چې نه يوازي د ښوونځي د مصاب څخه د داندې علمي کتابونه بلکې پخپله د ښوونځيو او لوړو تحصيلي موسسو درسي کتابونه هم په نهايت گټور ډول وکار او جدي توجه غواړي نو ددغو کتابونو د زده کړې او ډېپروگرامونو د تکميلولو له پاره لازم دی چې د مناسبې مطالعې په مورد يو شمير ټکي په گوته شي. تر هر څه دمنځه دا چې يادول په کار دی چې دیوی موضوع يا پوره کتاب د مطالعه کولو له پاره بايد مطالعه کوونکي دهمې له پاره اړتيا، علاقه مندي، حوصله او پوره وخت ولري. او کله غوړاسی هم تډري چې بيا يې دغه ټول شيان په يوه وخت کې موجود نه وي مگر بيا هم مطالعه کول يا دیوی موضوع په باب معلومات ترلاسه کول ضروري وي مثلاً لکه د ښوونځي يو شمير مصابين او يا د پوهنتون محبي کورسونه او موضوعات چې د هغو لوستونکي مجبور دي - لار مشرايطو د پوره کولو په خاطر هغه مطالعه او زده کړې. خوکه چېرې دغه ټول ياد شوي صفات موجود وي او د مطالعې کولو لار هم مهارتونه او شرايط ورسره مل شي

نو نتیجه حتماً مثبت ده. همدارنگه د ذوق او علاقی ترڅنگه لازم دی چی استعداد هم موجود وی که نه نو یواری په تش ذوق لرلو سره دیوه کتاب یا یوی موضوع مطالعه کول مطلوب به نتیجه نه ورکوی. او هر کله چی له یوه شی سره ذوق او لارم استعداد دواړه مله شی بری او کامیابی حتمی ده.

د مطالعه کولو د شرایطو او عادتو په برخه کی باید ووا یوچی هرڅه په هر ډول چاپیریال کی به شی مطالعه کیدای. او له همدی امله د مطالعی له پاره کتابتون او یا یوه ګوښی کوټه لازمی شرط دی. زموږ یو زیات شمیر زده کوونکی چېل درسی کتابونه، اجتماعی وی او کی ساینسی، کله کله په داسی یوه محیط مثلاً رستورانټ کی مطالعه کوی چی هلته نه یوازی د مشتریانو ګڼه ګڼه وه، بلکه درنګارنګ داخلی او بهرنی موسیقی ریکارډونه هم یو پر بل پسې غږول کیږی (داید ووا یوچی لږه ترلږه په تیر وخت کی دغه کار زیاتره په اصطلاح دښوونکیو زده کوونکو کاوه.) په یوه محیط کی چی داشخاصو مسلسل تردد او د آوازونو بیلا بیلې څپې او دغی اوریدل کیږی د مطالعی کولو کار نا ممکن دی ځکه هر ګری د سری وکړلې حوازه اړوی او موضوع په مسلسله توګه به شی تعقیبولای دلته نو په پای کی لارمه ده چی د مطالعی کولو د مناسبو شرایطو له حاصلی څخه په لنډه وینا ۱۸ لاندی ټکی په نظر کی وږول شی :

- ۱- د مطالعی وړ موادو سره باید دوق او لارم استعداد دواړه ولرو
- ۲- د مطالعی په وخت کی دی نیغایه بیرته او په محان باندی دوخت ټوګه تحمیل نه شی
- ۳- د مطالعی محای باید آرام او نه احلا لرونکی وی.
- ۴- د مطالعی کوټه باید کافي رڼا او صاده هوا ولری.
- ۵- که چیری غواړو چی موسیقی هم چالا نه وی لکه چی یو شمیر حلاک همداسی هادت لری، نو موسیقی باید دیره درمه وی او سیمفونیک ترم دی ولری.
- ۶- مطالعه باید په وقعی توګه وی نه په دیر مسلسل او ستومانوونکی شکل سره.
- ۷- دلوزی او نا اراموونکی پیڅووی په وخت کی هکری تمرکز کمیږی او د مطالعی تسلسل له خنډ سره مخامخ کیږی.

۸- د مطالعی په جریان کی باید د کتاب یا موضوع مهم نځایونه په ژبه اولازم یاد دښتونه دی ورڅخه واخیستل شی. په پورته توګه دعلم او پوهی تر لاسه کولو په لاره کی د دوو اساسی عملیو یعنی لوستلو او مطالعه کولو په باب یو څو خبری په اجمالی ډول درن شری. دغه دواړه عملیې چی هر یوه یی زیات روانی او تخنیکي توضیحات ایجابوی د زیاتی پاملرنی وړ موضوعات دی. د دغه لیکوال هدف هغه ده د لوستونکو پام واړول.

دېډونک يانک قايېمز- مارچ ۷، ۱۹۸۱، څخه
د محمد هاشم بشريار ژباړه

د بشري ټولنې تنوع - يو - ټول

د کوريا دکارگرانو دگونه شهزې تاريخي کاري ته جمهور رئيس کيم ال سونگ په خپل را پورکي د جوچي (Jache) دملکوري سره سم دېشپري ټولنې سمول او هيار کول د انقلاب عمومي دده وبلله. او هم يې شونډه وکړه چې دده د عملي کولو د هدفونو څخه يو غوره هدف هم ديوې داسې پياوړې مباررې په کاراچول دي، تر غوږه دي وسينه د ټولنې ټول غړي، ددهغوي پرانقلابي کيدو او کارگري ذهيت سيمو سر بيره پوه او تنويرم شي. دده دېشپري ټولنې دتويرولو او پوهولو پاليسي دريات ارزنت او اهميت ورده او هغه دوگړو درلودنې لپاره يوه داسې سرچينه ده چې هغوي په پوره ډول سره وده وکړي آزاد او خپلواک وگرځي او په داسې شان مبتکر او خلاق وي چې دکمونيستي ټولنې او يا هم ديوې داسې ټولنې سره چې په هغې کې دجوچي معکوره په بشپړ ډول سره تطبيق او محاسبي شوي وي تطابق او سارشي وکړي.

جمهور رئيس کيم ال سونگ وويل: « موږ بايد سخت هاند او کوښښ وکړو ترڅو ټوله ټولنه دتوير کړو. دټولنې تنويرول هغه يواځيني دنده ده، ترڅو دټولنې دتولوغړو کلتوري او ذهني سويه دکالچ پياوړتوب سوي ته ورسو او هغه فرق يساتوپيرله منځه برسوچي د ذهني او مړهکي کار ترمنځ درې يا وروسي ټولنې څخه راپاتې دي، او په دې توگه دزيلاکښانو ترمنځ بشپړ مساوات ثابتي کړو.»

غرنگه، چې همه ورته اشاره کړې وي، د بشپړې ټولنې تنويرول د امانا ورکسوي چې د ټولنې ټول غړي داسې وروزل شي چې خپله طبيعياتي لاره پر مخ بولي او د پسونو په سربيره د کلتوري اواصولو، معيارونو سره سم په بشپړ ډول سره کمونستي انسانان وروزل شي. دا هغه يوه ستره ستراتيژيکه، دنده وه چې د جوړې د مفکورې سره سم به د بشپړې ټولنې د تحول او د اړوندو څخه وروسته عملي شي.

د جوړې، مفکوره يواځې په يوه کمونستي ټولنه کې شته والې مومي. او په دې توگه په هغې کې توليدي قواوې ډيرې اوږې سويې ته رسېږي، ساينس او کلتور هم يوه ډيره لوړ مرحله اشغالوي، او هم په دې شان ريار کسان د دې قدرت او توانايي په لاس راوړي چې يو خپلواک، خلاق او دوی ژوند رهنمايي کړي.

د پرمختگ په هره فاز (Phase) کې به د ټولنې توليدي عمليي په بشپړ ډول سره اوټوماتيکي بڼه وپيښي، او د ساينس او ټکنالوجي د ډيرو وروستيو او پسر محتمليو نتيجهوله مخې به هم د هغوی کنترول له ډېرولري مخاپوښو څخه په لاس کې ونيول شي. ماشينونه به د ډېر سخت شاقه اوږد وړ وړ د کاري انساني کار هڅې ونيسي او مولدين يا توليد کوونکي به هم يواځې په کار لويديډو اوټوماتيکي ماشينونو، تنظيم، غاړه او کنترول په لاس کې لري. مادي ثروتونه يا زيرمي به دومره زياتوالي پيدا کړي، چې توريخ يا ویش به د هر چا دارتيا ووله مخې وي او د وگړو کلتور او فرهنگي ارتدا وي به په پوره ډول سره اقتداع شي په نتيجه کې به وگړي درې ټولنې، ټولو روحی، اخلاقي او ثقافتي موادو څخه خلاصون ومومي، او هم به د ټولنې ټول غړي په هغو برياليتوبونو کې برخه واخلي، چې په ساينس او ټکنالوجي او همدارنگه ادبياتو او هنرونو کې منع ته راځي او په همدې توگه به د پوهې زړه پورې ژوند ځانونه ښيي.

د دې اړاره هم وگړي چې په دې شان يوه ټولنه کې ژوند وکړي، بيا به ژرره ساينسي او ټکنالوجيکي پوهه په لاس راوړي او هم د يوې داسې لوړې سويې کلتور او فرهنگ ايجاد کړي چې د دغو پرمختگونو سره مطابقت ولري.

د هغې ټولنې اصلي غوښتنې چې د جوړې د مفکورې سره سم يې بدلون موندلی وي، يواځې هغه وخت په لاس راتلا، شي چې د تواني ټول غړي د کلتوري او ذهني معيارونو له مخې د کالج سويې ته ورسېږي. اوله همدې امله دي چې د ټولنې د ټولو غړو تنوير او پوهولونه

باید تینگ، پاملرنه وشي، ترغو په دی وسیله بشپړه تولونه دمکوری سره سم تحول اوبداون وموسی. اولکه چی جمهور رئیس کم ال سوئک هم ویای دی چی دبشپړی تولنی دغرو تنویرول هغه یواځینی دنده وه چی دهنی له مخی د تولنی تول غری د کلتوری او ذهنی سوی له مخی دکالچ سوی ته ورسول شی او دیا په همدی توگه دذهنی او فزیکي کار ترمنځ توپیر محو او ریارکبانو بشپړ تولنیز مساوات تحقیق پیدا کړی .

دذهنی او فزیکي کار ترمنځ توپیر، دزری تولی هغه بقایا او پاتی شونی دی چی دبل هر فرق او توپیر څخه د ریارکبانو په ژوندانه کی ریات شته والی لری. او ددغو دوو ترمنځ خپل مخی اړیکي چی دطبیقاتی تولی دپرمختگ سره سم یسی تضاد وده مبدلی ده او دیا خصوصاً داستیماری تولنی په تاریخ کی یی تضاد خپل حاد او شدید حدته رسیدلی دی، د وگړو ترمنځ او هم دهغوی دکار او فعالیت په ژوندانه کی دیوی ستری نابرابری او اختلاف سبب کیژی .

سوسیالستی انقلاب دتولیدی وسایلو هغه خصوصی مالکیت ته پای ورکوی. چی هغه دذهنی او فزیکي کار ترمنځ تصادود او اختلافونه منځ ته راوړی. دغه انقلاب تصاد او اختلاف له مخه وړی اوله همدی سببه دکارگرانو دژوندانه دکار په شرایطو کی دبشپړ مساوات راوستلو لپاره یوه سريزه چمتو کوی. او په داسی حال کی چی دیو سوسیالستی سیستم درامنځ ته کیدو څخه ورسته هم فرق پاته کیږی .

داله دی امله چی تولیدی قواوو دومره ریاته وده ده کړی، چی ماشین دانسانی تولولوا ته اوربروونکو کارونو لځای وایی. نوله دی امله ددوی په هغو کلتوری او تکنالوجیکي سویو کی فرق لیدل کیږی چی دهغوله مخی په ذهنی او فزیکي کارونو کی برخه اخلی. نو د دی لپاره چی دذهنی او فزیکي کار ترمنځ توپیر له منځه یوسو او هم دزیار کبانو لپاره د مساوات او برابری ژمنه وکړو، باید تکنیکي انقلاب په گړندی توگه پرمخ ولاړشی، ترغو دیا په دی وسیله تولیدی قوتونه په زیاته اندازه وده وکړی او هم دتولنی دتولو غرو په کلتوری او ذهنی معیارونو کی توپیرونه محو شی .

دتولی تولنی تنویرول او پوهول دهنو وگړو کلتوری او ذهنی معیارونه پرمخ بیایی، چی هغوی په انسانی کسار او رحمت کی برخه اخلی او دا عمل هم ترهغه وخته پوری تمقیدوی، ترغو د دوی سویه دهغو روبانفکرانو، انجینرانو او متخصصینو سوی

ته جڳه شی چی هڼوی په ذهني کارونوکی لگیا دی. او بیا په همدی وسیله د دوی ترمنځ
فرق او توپیر له منځه ولاړشی .

کله چی دغه هدف ترلاسه شی بیا به منورین او روښانه کړان کوم یو ټولنیز قشر
نه وی، لځکه په دی وسیله به د ټولنی ټول عړی دکالچ دیوفارغ التحصیل پوهه لری اوهم کله
چی په یو ایدیال او یا داسی یو اعیز م کار کی برخه اخلی چی په هغه کی ذهني او
فریکی فعالیتونه په پوره متوازن ډول یو له بل سره ترکیب او یو ځای شوی وی ، دیو
خپلواک او ابتکاری ژوند څخه به حط وړی .

جمهور رئیس کیم ال سونگ ښوونه کړی، ددی لپاره چی په بشپړ ډول سره ټوله
ټولنه ښوره او د روښانه وکر خاونده شی ، باید کلتوری انقلاب دومره په پیاوړتیا او
شبثتیا سره پرمخ بوتلل شی چی عمومی کلتوری اوذهنی سویه په زړه پوری لوړه شی او
دهمدی له مخی دهر چاکلتوری اوذهنی معیارونه په تدریجی ډول سره دکالچ دفارغ التحصیل
سویی ته ورپورته شی اوددی لپاره یومهم کار دده په ویا دا دی چی دسوونی او روزنی
فعالیتونه چټکتیا اوپرمختگ ورکړل شی .

ښوونی او روزنی په ترڅ کی انسان یوځپلواک وکړاوهم دطبیعت او ټولنی یوه ډیره
ارزښتناکه پوهه په لاس راوړی اوهم داسی خلاق او ابتکاری قابلیت ته وده ورکوی چی
د هغه په وسیله دهر درک کوی او ورته بدلون ورکوی .

پسراچی دښوونی اوروزنی دفعالیتونو دعوړه پرمخ بیولوپه ترڅ کی ددی امکان
وامنځ ته کیزی چی نوی نسل ته سمه ثانوی ښوونه او روزنه ورکړه شی اوددی توان
پیدا کړی ، ترڅوهغه مقدماتی پوهه په لاس راوړی چی دوی دکالچ په ښوونه اوروزنه کی

ټه اړه لری اوهم په داسی شان وروزل شی چی د پراخی پوهی ، لسور و اخلاکو او سالم په درلودلو سره واقعی کمونستان وی .

اوهم یواځی هغه وخت چی د ښوونی او روزنی فعالیتونو په ښه توگه پرمختگ وکړی امکان راپیدا کیژی چی په پراخه پیمانه سره لایق او مستعد کدرو به وروړل اوهم بیا ، توگه د پوهو او منورو اشخاصو په شمیرکی بی ساری زیاتوالی رامنځ ته شی .

همدغه سببه د ټولنی د عمومی کلتوری او دهنی معیارونو د لوړولو په پرحله کی مرسته ی اوهم به د بشپړی ټولی د تنویر عملیه مرحله په مرحله په واقعی توگه سره اسانه کړی . همداشان جمهور رئیس کیمال سونگ ښوونه کړی ده چی سوسیالیستی ادب او هنر ته ښه وده ورکړه شی اوهم د سوسیالیستی کلتور لاره د ښه د ژوندانه په ټولو برخو کی ، ښه پیدا کړی ترخو په ی وسیله دریار کبانو مرهگی او ثنای سوبه پرمخ ولاړه شی ، د اشان بدنی روزنه او سپورت به باید د ژوندانه جزء وگرځی ، ترڅو بیا په دی توگه زی ، تکره او غېټلی محو او ټولنی ته وړاندی شی .

د خوچی د ژوندی مفکورې له مخی دغه ماهیت او محتوی په پوره ډول سره درک شوی ، ټوله ټولنه په ښه توگه سره تنویر او پوهول شی . اوهم په هغی کی ټولی وظایفی او نه په ښه ډول سره پرمخ ولاړ شی . او په دی توگه یی هغه لاره هم په ښه ډول سره ښه کړی ده چی د هغی سره سم ټوله ټولنه به پریالی توگه سره د خوچی د مفکورې سمه جوړه شی .

کوم وخت چی په بشپړ ډول سره ټوله ټولنه انقلابی وگرځی ، کارگری طبقاتی رنگ کړی ، منوره او روحافه شی ، هلته به بیا یوه داسی کمونستی ټولنه تحقق ومومی چی په کی به انسان په پوره ډول سره آزاد او خپلواک وی .

لیکونکی : کیریل گورباچوویچ
KIRILL GORBACHEVICH

مترجم : زرین شاه عامر خیل

د قاموس لیکنې ټاکلی معیارونه

قاموس یی په ریستنی توګه د تمدن ملګری بللی دی ، د ملی ژبې دکشری یا قاموس دغه ملت دولسی شعور سر اړه ده چی د تولسی داوردی مودی له حاوطی څخه په میراث اور پټه شوی ده . دنولسمی پیری نامتوانګوست اکا-یمیس ای . سریریدوسکی I. Sreznevsky ولیکل : «هره کلمه دهغی مفکورۍ څخه نمایندګی کوی چی ځانکوپه مخ کی ژوند کوی هغه څه چی په کلمه کی جوت شوی په ژوند کی هم موجود و ، او څه چی په ژوند کی یی ځای نه درلود دغه دپاره کلمه هم نه وه .» (۱) هغه کلمی چی را تولیژی او په قاموس کی بیا چاپیریژی (په ریختنی او منطقی طریق) ددنیا د بشر تصویر دی . ادا تولی مراد د قاموس د مصموم په باره کی الهام بخښوونکی کلمی ویلی دی : « قاموس د کایناتو العبایی ترتیب ی : قاموس د تولوهغو چی ویل شوی او شوی دی ، یو دیر غوره کتاب دی . تول نور کتابونه په قاموس کی دی ... که وګر وګری : دکلمو د مجموعه دبشریت د اصلی مفکی دغوشی ، ویشی او دروح کار دی .» (۲) په لور سویه د قاموس لیکنې د کار سر ته رسول دیو ملت د عمومی کلچر وه بڼی . نولسکه دا تصادفی نه ده چی د ملی ژبی د قاموسونو سمونه او چاپرونه ، رسمی دولتی اووګانونو اکادمیو (لکه په روسیه ، هسپانیه یا فرانسه) کی ، یا دپوهانو د ټولنی دیر نامتو اورګان (لکه په لویه بریتانیه کی .)

مخبر قاموسونه پرازی د پرمات د کلچر زیزیدو ټسکی له دی، هلکي د ژبي خزاني هم دی. د پرمات قاموسونه د کلچر د ژبي دمخبري د لوړو لوړوړی آی دی او د پری گتوړی وسیلی دی د ژبي د پالیسی د علمي اثبات دپاره. په دی برخه کی، د قاکلیو معیارونو قاموسونو خپل مخصوص مهم رول لوبولی دی. پوشکین په نیمگري جمله کسې وایی :

«د ژبي دودونه» د کلمې معتدل اونرم استعمال معنی ته له دود سره سمه قسوه او وده وربخشی. د دغو قاموسونو اهمیت چی د معاوری د پرمختگ په دی مرحله کی چی ژبي ته زیات میلان او د خبرو کولو فصاحت او بلاغت ته د پره مینه پیدا شوی پوره زیات شوی دی. د قاموسونو په کتگوریو کی معیاری قاموسونه اصلاً د نورو قاموسونو د تالیفونو له ډولونو سره (لکه سیکوریدیا، تاریخی، دیاکټیکي، اوداسی نور قاموسونه) توپیر لری. د معیاری قاموس مشخصه داده چی د معیاری او منل شوی ژبي کلمې تر ټاکلی تاریخی سرحده لری. دا په زړه پوری دنده په قاره لری دیرسم او دیر بشپړ تعریف د ممکنې معنی او د معنی د لږ توپیر له مخی د ټولو کلمو په هکله په قاموس کی داخل شی، سبکی، گرامری او دخیج خاصیت یی پکښی پر لاشی د کلمو داسی ریښنی پراختیایسی ترکیبونه او گډونی په دی ډول قاموسونو کی په نظر کی نیول کیږی. د معیاری قاموس اساسی مفهوم دا دی چی د ژب پوهنی هغه کړه وړه، جوت کړی چی د ژبي د قواعدی سیستم کت متاخمکاسوی، د ټولو د منلو وړی، د ژبي دواکمنو لیکوالو له دود سره سم وی.

د معیاری مشرحه قاموسونه معمولاً د دود سره سم کلمه په پراخه تشریحی بڼه وړاندی کوی. د ساری په ډول، په معیاری په زړه پوری قاموس کی (treaty) dogovor (تړون) باید د قاموس لیکنی په بڼه معنی او تعریف شی، دجملی په شکل په طبیعی توگه بیان شی. د خج اغیزی چی په دی کلمه باندی لویزی په نظر کی ونیول شی، نه باید په پوارخیزه توگه کلمه معنی شی. دا کلمه په عمومی توگه agreement (روغه) معنی لری او دانه دتوری

Proposition o: dogovor o mire, o druzhbe, o vzaimopomoshchi, o sorevno-vanii (treaty of peace, Friendship, mutual assistance, Socialist emulation).

(د صلحی تړون، دوستی، دواړخیزی مرستی، سوسیالیستی سیالی).

خو په دیر پیاوړی دلیل بل محای سوافقه معنی لری لکه : bussiness or commercial agreement, contract (د مشغولتیا یا د تجارتی قرار داد موافقه) د dogovr na د کلمی جوړت بل محای هم استعمالیږی :

dogovor na prevozu gruzov

dogovor na postavku oborudovaniya ،، (د کرایې تړون) ،، (freight contract)

(machinery Supply contract) ،، (د ماشین برابرولو تړون) ،، په چاپولو کې ، ددی

کلمې dogovor na استعمال بڼه وگوري :

dogovor na knigu na broshuru (Contract to publish a book a pamphlet).

(د یو کتاب یا پام فلیټ د چاپولو او تړون)

د معیاري قاموسونو تألیف پوښتنې کار او ډیره درنه دنده اوریاته څخه غواړي . ژبه سره له ټولو معیارونو د ودې نوی توب ثابت دریځ لري . رېښتیا د چسې د معیاري غښتلی ټپوری په نسبت کوم چې د واقعیت سره سم و اړام او پایښت لري د بشر مستقلة او لمانځگری توجه دادې فلسکلوري میراثو پیژندنې ته په دی اخیر روختونو کې راگر لځېدلې ده .

داوړدی مودی دپاره ، ژب پوهانو د ژبې له مصنوعی طبیعت سره د گماتیک dogmatic (ټیپیر نه منونکی) دریځ ولود ، د ژبې په باره کې ددوی د معیارونو هدف نه بدلېدونکی بڼه ولودله . نودی عمل معمولاً د ژبې دودې او د ژبې دویچارې دودونه جوت کړل . د هر راز ژبې اېتکار چسې د ژبې داوړنې او گرزونې سبب کېده دغصې او اعتراض سره مخامخ و او د ټولو ورېل کیده . په مشخصه توگه د فرانسې اکاډمۍ ، چې په کال ۱۶۳۵ کې یې د کار دینال ریچې لیو Richelieu په اېتکار بنسټ کېږدول شو ، دی اکاډمۍ د لومړنۍ معیاري قاموس د تألیف څخه وکړه ، د ژبې له تقاضا سره سم یې دغه نه حاصله کیدونکې دنده یو لځلې د ټولو دپاره په غاړه واخیسته . دغه وخت دانه هیږدونکې خبرې نن تر موږ پورې راوسیدلې ، او څه داوی چې د معیاري قاموس د لیکلو په کمسیون کې یو فرانسوی اکاډمیسین د قضاوت په وخت کې وویل که چیرې د هغو ټاکلیواو د اعتماد ورکلمو په منځ کې سپکې او بدغونۍ کلمې په قاموس کې لځای کړای شي نوږه په دا اکاډمۍ له غړیتوب څخه استعمال وکړم خو په نتیجه کې دا ډول کلمې په قاموس کې شاملې شوی او اکاډمیسین استعمال نه کړه . د شوروی اتحاد اکاډمیسین لیو شچیربا Levsherba د شوروی اتحاد د علومو د اکاډمۍ د ادبیاتو او ژبې د لمانځې په جلسه کې وویل ، د فرانسې اکاډمۍ د قاموس لیکلو د لمانځې کار یې د سبب شوه چې د دغو پیړیو دپاره یې د فرانسې ژبې دودې مخه ونیوله . (۳)

شوروی ژب پوهانو خپل لمانځونه د کلامو د Purism پیوریزم (د ژبې د سپیدلغلو نه

مېلان) له امانتوړی او ذهني پياوړتیا حاصله قیودونو څخه خلاص کړی دی، د ژبې تاریخ په قانع کولو کې توگه څرگندوی چې د پراختیا کړنې او پیل کې وړاندوینې جوړیدل، خو په حقیقت کې د پراختیا وړ، او د ژبې په لوړتیا او ترقی کې یې غټه ونډه اخیستې ده. دساری په ډول روسی کلمې او تکریمات Otkrytka (Post card) (پست کارت)، ازکوکولیکا Uzkokoleika (درېل تنگه لاره) او ایلېکتریکېکا elektrichka (اطرافې برقی تړن) چې د (Otkrytoye pis'mo, uzkokoleynaya doroga, electrichekiy poyezd)

له نړیوالو څخه تشکیل شوی دی کله کله د تر ټنې وړ «غیر اصلي کلمې» بلل کېدی. همدا سبب و چې ژب پوهان د ادبی انتقاد کونکي آی. گورنفلد A. Gornfeld د The Torment of word (د کلمې ځورول نومې نامتو کتاب) مولف په کال ۱۹۲۲ م. کې ولیکل: «دا ډیره ناوړه ده چې د ژوند د پدیدو په وړاندې دیکتاتورۍ دریځ ولرو پنځه وشت کاله پخوا Otkrytka کلمه ساته ډیره ناوړه او نمونه یې څرگند ېده چې داودیه Odessa د ښار د پوښ له خولې لومړی ځل راوتلی وه، خو اوس یې هر څوک استعمالوی دی کلمې لومړنۍ خاصیت له لاسه ورکړی چې په ښار کې به یوازې د یو سړي له خولې په روانه او سلیسه توگه ویل کېده.» (۴)

د ژبې د محالې کولو د لومړنیو تجربو ردول په هر اړخیزه توگه د تر ټنې وړ نه دی، سر له دې ټولې هغه کلمې چې په ځینو محاورو او وختونو کې ثبتې او خوندي شوی دی باید په مدرنو معیاري قاموسونو کې داخلې او ځای ورکړل شي. د معیاري قاموسونو د موادو انتخاب پراخه پلم کوم چې د دریو پېړیو څخه په زیاته موده کې د مختلفو هیوادو ژب پوهان په دې طاقونو کار وخیستلې و. اوس په پرنسپ کې حل شوی دی. معیاري ډوله قاموسونه اوس د څېړنې په (مأخذ) لري، قاموسونه معیاري ادبي ژبې لري او تمثیلي یې او د ژبې دا ډول لغتونو ته یوازې په خپل ځان کې ځای ورکوي. اکاډمیس شچرېاز Shcherba's ددې ډول قاموسونو د بنسټ په باره کې وایي: «ددې راز قاموسونو شعوري ژبه د ټاکلېو د پېژنې ټولنو دوخت د ټاکلېو لحظو مجموعه ده، د ریښتني یوازني ژبې داسې قاموسونه نشته چې په بله بڼه یې د قاموسونو د جوړولو مواد ټاکلې وي، هغه کلمې چې په دې قاموسونو کې راټولې شوي په مختلفو ټولنو او مختلفو زمانو پورې اړیکې ولري خو تر اوسه یې د یو منظم سیستم په نه ده نیولې.» (۵)



معیاری قاموس دانتخاب او تا کلتها په پر نسیب بنسټ لری او یوازې هغه کلمې پکې داخلېږي چې د ادبی قوانینو د معیار سره سمې او ورته آر تیاوی. ددی ټکي باید یادونه وکړو چې د همدې معیاری قاموس لیکنې په تخنیک کي ددغو ټاکنو او انتخاب بنسټ د اکادمي د کتلا کونو د معلوماتو په ملیونونو کار دنو ولاړدی، دهغو له مخې د کلمې مروج ټوب او استعمال یادداشت کيږي او دا کار د قاموس لیکنې د زیار مادی بنسټ جوړوي، نه د قاموسونو د ټولنې کولو د موضوعاتو مذاقې.

دانتخابولو پر نسیب په پراخه پیمانه د مختلفو قاموسونو د پرتله کولو سره د کلمو غور پلوی همایو به په مقایسوي توگه تشریح کوي او په عمومي ډول د ژبي د کلمو حلد تر کیږي او تنظیموي. د پیری محلي دا پوښتنه کيږي چې ولې د ولا پمیر د Vladimir Dahl قاموس (۱۸۶۳-۱۸۶۵) د ۲۰۰،۰۰۰ د لغتونو په شاوخوا کي درلودل، حال دا چې دا کساد می د پیری بشپړي خپروني د ملرني روسی د ادبی ستندرد شوی ژبي ۱۷ جلدی قاموس (۱۹۴۸) ۱۹۶۵) د غور او پیر تپاله مخې د کلمو شمیر ۴۸۰،۰۰۰ و. دا پراخ شمیر ددی ادها د ملاتړ غوره ثبوت نه دی چې روسی ژبه غوړلېونه کلمې لري. ددی خبرې تشریح د پیر ساده ده. د د هلز Dahl, S قاموس یو ریفرنس قاموس دی. معیاری موضوعات نه لری دلینن Phrase یا نومگري جمله و سیمه ییزې اصطلاح گانو قاموس و (۶) په دی قاموس کي دهل ادبی کلمې داخلې کړي سیمه ییزې محلي بندیز شوي کلمې (لهجوي کلمې) د پیری لرغوني کلمې، د حاضر وخت کلمې، اوحاقی مصنوعي جوړي شوي کلمې. دا کاد می ۱۷ جلدی قاموس معیاری موضوعات لری دا قاموس دروسی ستندرد شوی ژبي لومړنی قاموس و چې د پوښکین له زماني څخه تر حاضر وخته پوری لغتونه یایي لري. محورو ټکي بندیزونه لکه لرغوني کلمې، مخصوصی اصطلاح گانې اوسیمه ییزې کلمې په دی معیاری قاموس باندې باروي، هر یو له دغو کلمو څخه هغه وخت په قاموس کي داخلېده چې پراخ ادبی ژورنالیستی چلند کي به یی ونډه اخیستله، او یا به یی د همدې ټولنیز ژوند په هډ فونو کي مهم رول لوبول.

په طبیعي ډول په دغه قاموس کي بی معنی او شدلی اصطلاح گانې، عملی نامحدود شمیرنوي اختراع شوي کلمې، استمدادی کلمې یا دانفرادی مولفینو اختراع شوي کلمې نه داخلېدلی. په نتيجه کي، معیاری قاموس مروج ته دستند د ادبی ژبي د کلمو په پاره کي پور

نظری واکړی ، حال دا چې په سلها وزره مخصوص اصطلاح گانې ، لهجه وی کلمې ،
 بی معنی خبرې اوداسې نورددی قاموس له هدف څخه دېاندي ځای لری . د واقعیت پلویان
 معاصر پوهان عقیده لری چی دستند د شوی ادبی ژبی دکلمو شمیر د څرگندوالی اودرک
 له مخی له یو میلیون څخه کلمی او له ۳۰۰،۰۰۰ څخه زیاتی کلمی دی . (۷)

دغه معیاری قاموس دکلمو خزانه ده ؟ دادادبی سند د شوی ژبی د قاموسی سیستم انعکاس
 دی او په عین وخت کی د ژبی دسم استعمال ډیره پخه قانون جوړونکی دنده په څاره لری .

• • • • •

په شوروی عصر کی په غټه پیمانه د قاموس لیکنی کار وجود لری . سره له دی چی داپوه
 لنده موده ده په سلونو قاموسونه چی مختلفې بنی لری درازراز مرا مونوپه غرض تألیف
 شوی دی (په دوو ژبو اینسپیکلوپدیک ، مخصوص ریفرنسی قاموسونه چی د علومو د مختلفو څانگو
 او داسې نور دی .) په ضمنی توگه د معیاری قاموس لیکنی ډیر مخنگام په لوری ځه کیژی .

د معیاری قاموس لیکنی دودی مهمه مرحله په ۱۹۳۵-۱۹۴۰ کلونو کی دروسی ژبی
 د تعریف شوی قاموس په خپریډه و د ed. by D. ushakov په وسیله پیل شوه . د اېنستېټ
 خپرونه د عمومی لوستونکو د پاره دهغه کار د تکمل او د عملی دندی تر سره کول و چی
 مخکی د شوروی د پوهانو معنی ۱۹۲۰ کال په شاوخوا کی د لیتن : تألیف « دروسی ژبی لنده
 قاموس » چی له پوشکین تر گورکی (پیتیت لا رویس Petit Larousse دیو مودل په شان
 پیل شوی و . (۸) د قاموس ریشتنی مولفین ، د شوروی غوره پوهان وی . ونیوگر اودوف
 V. Vinogradov ، جی وینوگر و G. Vinkur ، بی . لارن B. Larin ا س . اوزېگوف
 S. Ozhegov ، بی توماس شپوسکی B. Tomashevsky او دی . اشاکوف D. Ushakov
 دازیار ویوست چی داسی وړوکی کتاب د قاموس په بڼه جوړ کړی چی د لوستونکو سره
 د اړسته وکړی چی دروسی ژبی د قاموسی دود ، گرامری اوفونیک معیاری پتوسره بلد شی .
 دروسی قاموس لیکنی په شته متعوب تکپه کول او دکلمو د ټاکنی د پاره د مولفینو د عقلی پرنسیپونو په
 ځیرا جرا ، دکلمو د تعریف د پاره د تصنیف سیستم په سبکی ښوومری کوی ، تر څو د امکان
 اوورتیا تر لاسه شی چی هر کله په مختلفو بیانیو او موقعیتونو کی خپل ټینګ پایښت و سائل
 شی . داو اشاکوف قاموس په پراخه پیمانه دروسی ادبی معیاری ژبی د توازن له آسانولو سره
 مرسته کړی ده ، اوله دی پلوه ډیر شهرت لری اود ادبی انتقاد کوونکو له خوا د ستاېلو وړ بلل شوی ده .

که مهم داو شاکوف قاموس لری اوزنیت لری، خو هغه معاصرو لوستونکو ته اوس د دایره معیاری د یفرینسونه بریښی. که هغه هم دی قاموس ۱۹۲۰ تر ۱۹۳۰ کلونو په موده کې یولر اغیزی د ژبی په بدلونو اچولی دی. خوددی قاموس د لومړنی موقعیت ټاکنی له مخی ۱۹۵ پیری دنورمونو دروسی ستندرد ادبی ژبی پوری اړه درلودله. دا انمکاس او اغیزی په دواړو خواوو د کلمو په ټاکلو او بل په معیاری سبکی نسخو باندی اویښلی وی. دساری په ډول داو شاکوف قاموس د زاره مسکو د تلفظ دنورم پلوی کوله او هغه د تلفظ مودل پاله. همدا ډول یی په بحر سره دواقمی دکلماتو په معنی کې یولر بدلونونه راوستی وو.

اسکه داو شاکوف قاموس د ابیترنیت abiturient «پوزده کړونکی چی ثانوی انستیتوت کې دا خیرنی از موینی دپاره ناست وی» په معنی تعریف کړی، او دستیتیکا Sintetika کلمه له پوی تبصری سره «په فلسفی توگه پر کتاب مین» تمبیر او ترجمه کړی چی «د فلسفی څیرنومیتود یا مدل نتیجه اخیستل یی په ترکیب کې نښتی ده» په مېرله دوسیه د ابیترنیت abiturient کلمه معمولاً دغه شخص دپاره استعمالیزی چی د لوروزده کسرو په منظور لیسې ته داخلیری نه دهغه شخص دپاره چی د ثانوی ښوونځی یا لیسې آخیرنی از موینه ورکوی (ددی مطالب مخصوصه کلمه وی سکنتیک Vypusnik «ښوونکی پرینچودونکی» موجوده ده)، دستیتیکا کلمه (انسان مواد جوړوی اوله هغو څخه تولیدات لاس ته راځی) په منظور استعمالیزی نه فلسفی دڅیرنی د میتود په مفهوم.

داو شاکوف د قاموس او معاصرو استعمال ترمنځ دوره ټکیو دیری نوونی موجودی دی. که هغه هم په کلی توگه د ژبی وده سوکه او تدریجی بڼه لری (د ناغرگندی ژبی او ښتل د نمونی په توگه دیوه ساعت د چاپی د لحظو د بدلیدو سره پرتله کولی شو)، د ژبی دودی اندازه او د ژبی په نور مونوکی چټک بدلونه په توانی انقلابی او اقتصادی انتقالی دوروکی او دکلاچری گړندی ودی او تونلینز شعور سره پراختیامومی. دروسی معیاری ادبی ژبی د سپک په سیستم باندی دغومراحلو مخصوصی غنی اغیزی کړی دی، دشوروی په وختونوکی د توانی او د هنر په درک سره د خبرو کولو په ډول کی تغییر راځی. دکلی په مقابل حساسیت او اریان پاتی کیدل او د تحقیقی کلمو د پلویانو په وړندی سپک نظری او منفی عکس العمل ښودل چی د ښی له مخی په سوچه توگه د انقلاب نه پخوادوړه پوری اړه درلودله وروسته پاته یوه رومبنی مېکوره وبلله شوه. په دی دوره کې دروسی ژبی دودی اصلی غیره دموکراتیکه وه. ادبی معیاری ژبه او مسلکی اصطلاحات د پړوخت په پی اعتباره توگه په همایانه خبروکی استعمالیدل. په رشتیاچی پرسپکتیو

انگور پوهنه، پر اېلمېنټال (Problem) پر اېلمېنټېسېپ، پرنسېپ توېنېسېه tendensiya (tendency) ميلان اوداسې نورې کلمو «د کتاب مينو» ليبل ته لاره وپېندله او د هغو د زارۍ استعمال د سپېک حقيقتي بڼه پيښې، نن ورځ له دغو کلمو سره حتی د ښوونکي خلکان هم نه پېلېدوې او پرته د سپېکې بنديزونو غځه دا کلمې په کار وړې.

په کال ۱۹۵۲ د شوروي اتحاد د علومو د اکاډمۍ د لوړ مقام پر يکسري سره سم د نوي تشرېحي قاموس پر اېروني ته اقدام وشو ترڅو د روسي معياري ادبي ژبې بڼه لوني پکې د مېتې وې او يو د اعتماد وړ باوري ماخذې کتاب منځ ته راشي دروسې ژبې داخليو جلدې قاموس چې نن د اکاډمۍ د قاموس غونډې شهرت لري ۱۹۵۷-۱۹۶۱ کلونو په موده کې چاپ شوي ده. ۸۱، ۱۹۵ کلمې لري، مولفينو يوازې کميکې بدلونونه په لغتونو کې په نظر کې نه دي نيولي (چې بخښي کلمې له استعمال لويدي دي هغه حذف کړي او بخښي نورې چې د استعمال زيات شهرت ولري هغه قاموس ته داخلي کړي، بېلګې کيفي ارزښت يې زيات دي، دنويو معني گانو غرگنده و نه، دخپلو بدلونونه، گرامري شکلونه او داسې نورې ښې گڼې پکې خوندي شوي دي. لکه دويوتنيک Vysotnik کلمه چې داوشاکوف د قاموس په ضميمه کې يې «نوي» معني ده لوړوالوتو، منحصر پيلوت، ټاکل شوي ده. د اکاډمۍ په کوچني قاموس کې ددې کلمې نوي معني «دلوړو مانيو اېسادوونکي» ژباړل شوي ده.

د اکاډمۍ دغه چاپ شوي قاموس داوشاکوف د قاموس پرتله يوزيات شمير تفسير شوي نقلي قولونه لري چې د مطبوعاتو د خيالي کيسوار سروجو مشهور علومو غځه اقتباس شوي دي. د اکاډمۍ کوچني قاموس هغه اغيزمنه اله وه چې ژبني محاورې ته يې وده ورکړه، او د مدرنې روسي ژبې د ساتلو منلي ساتن غاې شوه. ددې معياري قاموس نوي خټه نمونه وروسته تياره او چاپ شوه.

د شوروي اتحاد د معياري قاموس ليکنې په تاريخ کې ذکر شوي قاموس چاپ او خپرونه يوه مهمه پېښه وه، دروسي ژبې د معاصر ادبي ستندرد لوی قاموس (Great Academy Dictionary) تر نامه لاندې د اکاډمۍ له خوا په ۱۷ جلدونو کې چاپ او خپور شو. چې لنډه بڼه يې GAD حروف دي. ددې لوی قاموس په باره کې ونيو گسرادوډ Vinogradov وليکل: «د ملي ژبې د هغو جلدې لوی پر مختلونکي قاموس ټا لوف د داخلي خلکو د پارچې په

هغه ژبه خبری کوی یوه لویه اومه پوښه ده او په کلی توګه د تولنی دپاره مهم پوځونه عمل کېږي. داد تولن ملټونو هڅه ده، په تیره پیاوړزی نه داچې ډیر لوی قاموس دی بلکې له دی وجه چې هغه د پرعالی دی. (۹).

د قاموس په لټونګر ادکي دشوروی اتحاد د علومو دا کادمي دروسی ژبې د ایستیتوت دشوروی اتحاد قاموس لیکي د مرکز له خوا غپور شوی و. له همدې نېټې څخه اکادمي د قاموس د تألیف مضمونی اود دودهای وېل شو. په ۱۸ پیړیوکی زموږ هیوادوال چې ددوی په منځ نا منولیکوالان او پوهان لکه فوینزن Fonvizin ، دیرز هوین Derzhavin ، کوناز هنین Knyazhnin ، سوګد انوویچ Bogdanovich ، لیچین Lepekhin موسین پوشکین Musin-Pushkin اود اسی نورو، روسی تولنی ته دروسی اکادمي قاموس وړاندې کړ، چې لومړنی معیاری قاموس و. همدا ډول په لټونګر ادکي په بی ساری توګه او د ملیونه قاموس کارونه په دوسیوکی موجود دی چې په خپله شوروی اتحاد او خارج کی ډیر شهرت لری او دا کارونه د اکادمي د همدو قاموسونو دپاره بنسټ ګڼل کیږی چې تر اوسه چاپ شوی وی ۱۷۰۰ جلدی قاموس غټ شهرت تر ګوتو کړی دی؛ چې د قاموس د لیکوالو، د څیړنکو، ژورنالستانو، ژباړونکو او پوهوونکو له خوا استعمالیږی: هر یو چې روسی ژبه مطالعه کوی او د خپلې مورنۍ ژبې سره د زړه له کومی مینه لری د قاموس ورته ډیر ارزښت من دی. په کال ۱۹۸۰ کی، د قاموس له لارښوونکو مولفونو څخه اکاد مین اس. اېورسکی S. Obnorsky دشوروی اتحاد د علومو دا کادمي له لیکونکو غړیو څخه اس. برخدروف S. Barkhudarov ای. استرینا E. Istrina ، اف: فیلین F. Filin او وی چیرنیشف V. chernyshev ، اود فلاسوژی یا ژبپوهی داکتر. بابکین A. Babkin د لنین د جایزی په اخیستلو بریالی شول. GAD سرته رسېدل دروسی قاموس لیکنی هغه لومړنی بشپړ شوی کار دی چې د کلمو د علمي مطالعی بنسټ په ډیره غوره طریقه ټکی کیښودل شوی دی او د کلمو متن بی له هغو د پروېر مختلونکو تفسیرونو سره مل دی چې له ورځنی استعمال سره عملی اړخ لګوی. له ۳۲۰،۰۰۰ زیاتو تفسیرونو ته په دی قاموس کی لځای ورکړی شوی چې دشوروی اتحاد د لرغونو ادبیاتو نو څخه اقتباس شوی دی. GAD په اخیرنی جلد کی د کسفورد د قاموس غوندی په اقتباسونو او را اخیستلو شتمنه شوی دی، چې پوټاریخی قاموس دی، او دانګلیسی لغتونه ریکارډ کول یی په ۱۲ پیړی کی پیل کړل او د قاموس دوېستړ د نامتو

قاموس په نسبت چې په ۱۹۶۱ کال چاپ اوڅپور شوی دکلموله حېثه ډېر شتمن او غني دی (۱۰) دغه استاد د هغو کلمو د معنی ډېر وړاندوړې او غوره نمونې دي (کوم چې کله زیات له یوه دو جن څخه افعال لري ، او هغه چې ۲۶ معنی گانې لري) نو د ترمینولو ثبوت اوسپنې نخسې موزونه عملی عینیت را ترگو تو کوي. تفسیر شوی اقتباسونه ددی ډول قاموس دپاره ضروری او رگانیکه پر څه تشکیلی چې بی له ددی اقتباسونو د ولتیر په قول قاموس پواسطه سکلیت دی . ادبی اقتباسونه د کلمو ژوندی اړیکې ښیي ، چې دوی د ژوند چاپیریال او نصاب په ده. د قاموس د معنوی ارزښت یوازی په منطقی سمبنتونو او وچ قاموسی تریف کی نه دی نغښتی . کلمه په متن کسی ژوندی کیژی او د نورو کلمو سره د خاصو اړیکو په لرلو چې په ادبی مثالونو کې جوته کیږي خلا پیدا کوي . راځی چې روسی کلمه پولیبکا Ulybka (موسکا) یوه موسکا ځایی غوندو روی ، د ملنډو او پیښور ښه ولری ، د خواشینۍ موسکای ، د خوښۍ موسکای د کرکی او امانت موسکای . . . په خوشحالی او ښکمرغی سره موسکای ، ناوړه موسکای . . . ځایو ښوونکی او مخ غوړیدونکی موسکای ، په مخ سورخی پیدا کیدونکی موسکای ، څوکه ځایی چاته په موسکا سلام ورواچوی یا په موسکا دکوم شی مبارکی ورکړی ، په موسکا محسوب ورکړی اوداسی نور دامل او خاصیت دهری کلمی په باره کی تقریباً رښتیا دی .

GAD قاموس په معیاری اوزیای پانډی ډیر تأکید کړی دی ، او د تلفظ په بدلونو فشاراچوی ، خود ښیي له مخی ، د دودگر امری شکلونو ته گوته نیسی . GAD همدا ډول د دقیق او نښتیل شوی سابقی درېفرنس د شکل له مخی چې دکلمو اصلی ښی د پخوانیو معیاری قاموسونو په ځېړونو کی ریکارډ شوی دی د امانتی اصلی ریشی کلمو په باره کی په ښه توگه دلنډو معلوماتو توئی جوته کی . که څه هم GAD یوازی دکارډ ارزښت وړ ریفرنس نه دی «بلکې دادبی معیاری روسی ژبی دکلمو د معیاری استعمال بیانونو کی او وړاندی کوونکی دی او همدا ډول د معیاری قاموس د تألیف غوره منبع ده کوم چې دلوستو اکوسره د هغو ادبیاتو په وړاندو کی مرسته کوي چې د پوښکین Pushkin له وخته پیل شوی دی .» (۱۱)

دی ټکی ته هم باید اشاره وکړو چې GAD د معیاری قاموس لیکنی تیوری په عمومی توگه غني او ښه مننه کړی ده. د روسی د لغتونو د تشریح پرنسپونه او کرکلا ر د شوروی اتحاد د نورو ملي ژبو د قاموسونو د تألیفو دپاره یوه نمونه شوه. برسیړه پردی د GAD قاموس د نورو مخصوصو روسی قاموسونو د تألیف د سلسلی جوړولو دپیل دپاروونی قوه شوه .

دکترا دنیسکلر دوه جلدی قاموس (لیننگراد ۱۹۷۰ - ۱۹۷۱) او په چلند ی قاموس (لیننگراد ۱۹۷۰) چې. ا. یوگنیووا A. Evgenyeva په وسیله نشرته چمتو شوی ، ریفرنسی قاموس دروسی خبرو سموالی چی دال . کریسن L. Krysin اوال . سکوار تسون L. Skroritsov (مسکو، ۱۹۶۲، ۱۹۶۵) ریفرنسی پامأخذی قاموس چی دروسی ادبی معیاری ژبی دنورمونوسرسمدمشکلو کلموداستعمال پله بڼه تر عنوان لاندی خبره اوکی . گورباچویچ K. Gorbachevich په وسیله ایدت شوی ده، (لیننگراد، ۱۹۷۳)؛ ریفرنسی قاموس چی نوی لذتونه او معنی نومیزی چی داین . کوتیلووا N. Kotelova او په سوراکین Y. Sorokin په وسیله ایدت شوی دمسکو، ۱۹۷۱)؛ لذت مریف شوی روسی قاموس دخارجیانودپاره چی و.ا. روزینووا V. Rozanova له خوا ایدت شوی (مسکو، ۱۹۷۸)؛ روسی عباراتو قاموس چی ا. مولوتکو A. Molotkov په وسیله نشرته چمتو شوی (مسکو، ۱۹۶۷) دروسی معیاری ادبی ژبی صفتونه چی دک. گورباچویچ اوای. خبیلو E. Khablo له خوا نشرته چمتو شوی (لیننگراد، ۱۹۷۹) اوداسی نورمأخذی یار ریفرنسی کارونه دی . سره له دی چی دمعیاری قاموس لیکنی ساحی دیرپر مختګ کړی خوبیا هم دهنو ضرورتونو او اړتیا ودپاره دقناعت وړنه یریبی چی ورځ په ورځ مخ ته راځی . روسی نړیو ښه المالی ژبه ده اود مطالعی وړ ژبه ده، لکه الکسی تولستوی چی ا تکل وکړ، د دملګی په ټولوغو کوکی . (۱۲) تقاصا ددیرو قاموسونو دپاره، په تیره بیاد معیاری قاموسونو دپاره ، چی دا قاموسونه وروسته له چا په زړد پیلیدو گرافنی د لطافتونو ښه غوره کوی . داسی نور حالتونه موجوددی چی د GAD ته ورته دنویو قاموسونو دجوړیدو اړتیا یی رامنځ ته کړی ده لکه اس. اوزهیګوف S. Ozhegovs دروسی ژبی قاموس . دعلمی اوتخنیکي انقلاب ، اود اقتصاد گړندی وده او په وروستیو لسیزو کی د برف کوچ غړندی دنویو علمی معلوماتو حرکت ځنی نتیجی راتر گوتو کړی دی، چی دنویو او چتو پرمالیو ټولنو داخصاصونو زمینه برابره وی . چی په دی برخه کښی ویلی شو، چی یی له هېڅ راز مبالغی کم تر کمه هره ورځ یوه کلمه په ژبه کی نوی زیږی . اودا یسوازی تخنیکي ډر مختګ پدې نه ده بلکی د علمی معلوماتو گړندی وده ده. دپوهی قدرت ، کسوم چی پوهی مخانګری داحق ورپه برخه دی چی نړی درک کړی شی ، په زیاته اندازه په شوروی اتحاد کی دودی او ډر مختګ په حال کی دی . په کال ۱۹۵۰ او ۱۹۶۰ ۱۵۰۵ لویه دنویو علومو لکه : (geohygien; plasmochemistry; Futurology) ، کمپیاوی نضا (bionics)

اوداسی نورو برخوکی په روسی ژبه کی جوت اورامېغ ته شری دی . ملی اصطلاحاتو د ورېځنی ژوند په خبروکی جریان لری ، د ژبی د لغتونو مجموعی دخلکو په ژبه منحل او زغمل شوی دی چی داد لغت پوهنی څرگنده وده او پرمختګ بللی شو ، دساری په ډول د اوزکوف Ozhegov قاموس تراوسه پوری د لغتونه :

Lazer (laser) magnitofon (tape recorder), gerbitsidy (herbicides)
 نه لری ، حال داچی نن دجنوونمی یو کوچنی هم په پورتنیو کلمو پوهیږی . پوازی یو څوکا له مخکی د akselevatsiya (acceleration) او ekologiya (ecology) اصطلاحاتو خپل خاص محای درلود خو په مشهور او مروجو مطلبوعاتو کی یی استعمال نه درلود .
 د GAD قاموس نومړنی چاپ مروح او اشنا لغتونه ندرلی لکه :

Atomokhod (nuclear - powered, vessel) . datchik (transducer) Kompyuter (computer), kosmo drom (space-launch caomplex)
 Lazer (Laser) lunokhoo (moon rover) neftekhimiya (petroleum Chemistry)
 Perfokarta (Punch card) Sukhogruz (dry-cargo ship) telefilm (Tv . film)
 او په زرونو لغتونه په دی قاموس کی نه دی راعلی . یوه ریاته اندازه نوی لغتونه مدرنی روسی ادبی ژبی ته د سپورت ، تفریح ، طب اوداسی نورو برخوکی داخل شوی لکه :
 Akvalangist (agua-lung diver), badminton baidar - ochnik (kayak rower)
 turpokhod (a hike) او داسی نور .

په عین وخت ، په حقیقی او عقلی بڼه دحور شیوا لغتونو نمونی ډیر ډیر محلی په روسی ژبه کی استعمال لری لکه :

mikroklimat (microclimate) mikromir (the microworld) mikrorayan (microdistrict)
 اوداسی نور . دروسی ژبی انیسیتیتوت قاموس ځانگی تر ۲۰۰ زیات کارتونه په دوسیوکی اچولی دی چی په avto - avtobenzovoz (petrol tanker), avtovokzal (bus terminal), avtogonki (car races), avtionspektor (road potrolman)

اوداسی نورو لغتونو پیل کیږی . دا ټول پورتنی لغتونه تراوسه په معیاری قاموسونو کی نه دی داخل شوی ، خو په منځنی توګه په خبروکی استعمال لری . د عصری ژوند کړنډی پرمختګ او په هر اړخیزه توګه دشیانو درک کول او په طبیعی توګه د معلوماتو راغونډول

ټه دلفېان مېنه، د مضمونو او د فونو نرسنځ د محلي اړيکو اغېزې دگن شمېر اغېزمنو
 دېولېکاي کېدو دنظم اوسمېت سبب شوي دي، لکه: raketa - nositel (carrier roket).
 match-revansh (return match) shola-Internat (boarding-school). اوداسي نور.
 پخوا کله چې لهجو ادبي معياري ژبه وغلېده کړي، اوس هغوکلمو دلوړنيو علمي
 مسلکي کلمو پخه غوره کړي ده که څه هم دا کلمي په تيره زمانه چندان خوندي نه وي.
 دغېنو کلمو دشپړله مخي، په پېښو په سلوکي نوي کلمي دماځني قاموس (نوي لغتونه
 اومعناوي) مسکو، ۱۹۷۱، مخصوص اصطلاحات دي، (۱۳) ددير علمي اصطلاحاتو
 لمونې پامجازي مفکوري دامقاومت ښي چې دوي بايد د ادبي معياري ژبي بشپړونکي برخه
 شي. چې ددي دول هارتو نموني دلته درپه گوته کوو:

dushevnyaya travma (psychic trauma), moralniy Vakuuum (moral Vacuum)

اوداسي نور ديري. خودا يوازي دهغه چاپه غوړوکی ورېف کولي شوچې په ودي او
 دمنوي خونديوېسي گرځي. داحقيقت دي چې تولي کلمي په معياري قاموسونوکي زه دي
 داخلي شوي، حتي دهه کلمي چې نن په مطبوعاتوکي په پراخه پيمانه خپريزي دوي دوخت
 پوي واقعي ازمويښي ته اړتيا لري چې همومي پيژندگلوي ترلاسه کړي او په ادبي نوي کي
 ومنلي شي. ددسي سي ميريم کو G.C. Merriam co شرکت چې ددبستر د قاموسونو خپرونه
 په غاړه لري دنويو کلمو يا Neologisms دازمويښي نس کلن زيار ويوست.

داحوته خبره ده چې قاموسونه دژوندله کړندي کاروان څخه شاته پاته دي. اودا درز
 فن ورځ دپېکارولوورده. دغېنو ابتدايي اټکلونه مخي، د GAD په دوهم چاپ کي په
 سلوکي شل پاڼېڅه ويشت نوي کلمي داخلي شوي دي. خودا ښکاره ده چې ديري کلمي په
 دجولدي قاموسونوکي لانه دي ټاکلي شوي اوداخلي شوي چې تاليف اوچاپ په غوکلوته
 وخت ونيسي. ددغې آرزودسره رسيدني دپاره دپليشنو پروخت چاپ اوپرېکاي خپرونه چې
 (د ټاکليو کلونودپاره د قاموس مواد په برکي لوي)

دشوروي اتحاد دملومواکادمي دژبود انيستيتوت د قاموس دڅانگي له خوا په ۱۹۸۰
 کال پېل شول.

د تاليف تمرين اودد معياري قاموسونو بشپړول له ژورفکراو هراړخيز تفصيل
 سره چې دليکي کالوجي Lexicology گرامر او دژبي په تاريخ پاندي بنسټ ولري نه ده

اړیکې لری. دال. شچیربا L. Sherba اس. اوپنورسکی S. Obnorsky ، وی. چیرنیشو
 V. chernyshev ، وی. وینوگرادوف V. vinogradov ، بی. لارین B. Larin اس، اوزهیکوف
 S. Ozhegov دکاردیرپه زړه پوری اوبارزجت خپرونی په شوروی وختونوکی منځ ته راغلی
 چی داف. فیلن F. Flin ، ای. باب کین A. Babkin ، پی. دینسوف P. Denisov
 ای. اوگینیاوا A. Evgenyeva ، یا. سورو کین Yu. Sorokin ، افسور وکولیسف
 F. Sorokoletov او داسی نورو دکار د معیاری قاموس لیکنسی مخصوصی پوښتنی
 پکښی تحلیل اوتجزیه شوی دی.

د قاموس فهرستی سیستم تیارونه اود قاموسونو تألیفول په زیاته اندازه پیدجلی او
 زیات زیار غواړی، چی ددی ترلو مهمو اجتماعی کتابونو چاپ دپروخت اوپراخه سینه
 او حوصله غواړی اودا کتابونه داوړ دومودو دپاره خپل اهمیت ساتی د قاموسی د موادو
 د مرحله یی پراېرونی په پروسه کی کمپیو ترهم په زړه پوری رول لوبوی دروسی ژبی په وپوړو
 Revers نومی قاموس کی (مسکو ، ۱۹۷۴) اود روسی ژبی فریکوینسی نومی قاموس
 (مسکو ، ۱۹۷۷) کی دکمپیو تر رول پوره جوته دی. د خپرونو او انیسیتو تونه اوهالی
 پوړنکی دازیارپاسی چی قاموس لوکنی تخنیکونه ماشین او خپل کساری کړی .

لکه نه معیاری قاموسونو جوړولو ته دپراړه لیدل کیدی او غرگند حالت یی په پروسه کی
 روسی ژبی درول زیاتوالی دی. هرڅه چی ددغو قاموسونو بڼه قسوی وی، نو په ریښتی
 روسی ژبی درول زیاتوالی دی. هرڅه چی ددغو قاموسونو بڼه قوی وی، نو په ریښتی توگه
 به معیاری قاموس وی، دکاکچری ژبی اودودونونه پرفورده ساتن محای وی. په عین حال
 کی بایدله هغه کچه اومصنوعی دگم څخه ډډه وکړو چی دژبی دودی اوپرمختیا دستوالی سبب
 کیدی. بی محایه به نه وی چی دلته دایون بایودون دی کور تینې Ivan Baudouin de Courtenay
 دکلمو یادونه وکړو: دوا دیرپه زړه پوری ده چی یو قانون جوړونکی و اوسو، یوازې د
 ژبی په برخه کی نو لکه هر یو عملی گرامر پیژنلونکی چی په خپله موضوع باور ولری نو باید
 هغه خپره اونشر کړی، دا دیرپه گرانه ده چی یو د حکمونو او فیصلو له صادرو لویو خان
 خلاص کړی. نو دیری خالصی سپینځلی کلمی په واقعی توگه د ضرورت له منی په مفزوک
 ثابتی پاته کیدی چی دموو ژبی دپایجت څه وسیله وی هغه سمه اوآباده کړی. (۱۴)

سأخذ: د شوروی اتحاد د علومو اکادمی د اجتماعی علومو Social Sciences مجله

لومړی گڼه: ۱۹۸۳ کال.

1. I.I. Sreznevsky. Thoughts on the History of Russian, St. Petersburg, 1887, p.103(in Russian) .
2. A.France, La Vie litteraire, deuxieme serie, paris, 1899, pp.278-279,280.
3. Quoted from F.P. Sorokole'tov, (The Traditions of Russian Lexicography), Voprosy Yazykoznaniya, No 3, 1978, p.33.
4. New Wordlets and old Word, petrograd, 1922, p.56(in Russian).
5. L.V.Sherba, Language System and speech Activity, Leningrad, 1974, p.266 (in Russian).
6. V.I.Lenin collected works, Moscow, Vol. 35, p.434.
7. P.N.Denisov, The Vocabulary of Russian and Principles of Its Description, Moscow, 1980, pp.55-55(in Russian).
8. V.I.Lenin, Collected works, Vol. 35, p.494.
9. V.V.Vinogradov, 'The Seventeen-Volume Academy Dictionary of the Modern Russian Standard literary Language and Its Significance For Soviet Linguistics', Voprosy Yazykoznaniya, No. 6, 1966, p.3.
10. For quantitative dote see L.P.Stupin, (Modern English and American Defining Dictionaries), Inostranniye yazyki V shkole, No.2, 1968, P.68; P.N. Denisov, The Basic Problems in the theory of Lexicography, Moscow, 1976, P.207(in Russian).
11. F.P.Filin 'On the New Defining Dictionary of Russian', Izvestia ANSSSR, section of Literature and Language, 1963, Vol.23, Issue 3, p.179.
12. A.N.Tolstoy, Complete Works, Vol.13, P.342 (in Russian)
13. N.Z.Kotelova, 'The First Essay in lexicographic Description of Russian Neologisms', New Words and the Dictionaries of New words, leningrad, 1978, P.23 (in Russian).
14. I.A.Baudouin de Courtenay, Selected Works on General linguistics, Vol.1. Moscow, 1963, P.51(in Russian).

واژه‌سازی در زبان دری

هر زبان ویژگیهای خودش را دارد چه در زمینه آوازشناسی کارکردی، چه در ساحت مورفولوژی (صرف)، چه در مورد ساختار جمله و چه در بخش واژه شناسی و واژه سازی، البته زبان دری هم در این زمینه ها دارای ویژگیهای مختص به خود است.

ما در اینجا تنها درباره واژه سازی (نیولوگیزم) و ساختار کلمه در زبان دری به پژوهش و بررسی میپردازیم، زبان دری زبانی است دارای قدرت ترکیبی خیلی زیاد، کمتر زبانی در دنیا پیدا میشود که به این اندازه مساعد برای ساختن واژه های ساخته (مشق) و آمیخته (مرکب) باشد. همین قدرت ترکیبی واژه ها در زبان دری است که زمینه پیدان هر گونه مفهوم و ادای معنای هر نوع واژه دخیل و ادراک این زبان میسر ساخته برای گوینده و نویسنده مجال آنرا میدهد تا دریایان مفاهیم میان واژه های گوناگون ساخته و آمیخته آن یکی را که بهتر رساننده مقصود باشد انتخاب و استعمال کند و یا در کلام واژه های هم معنی (مترادف) را از گونه ساخته و آمیخته در پهلوی ساده به کار برد.

باید گفت که برخی از واژه های دری که امروز ساده پنداشته میشوند آنهم در اصل از جمله واژه های ساخته و آمیخته بوده است که بتایر شدت آمیخته گی و کثرت کاربرد امروز واژه ساده گفته شده اند از قبیل واژه های: خورشید (خور + شید)، دشمن (دش + یادژ + من)، دشنام (دش + یادژ + نام)، خورد (خور + پسوند ماضی ساز «ده»)، آورد (آور + د)، بافت (باف + پسوند ماضی ساز «ت») و نظایر آن. اینجا بحث روی واژه های ساده صورت

نمیگیرد؛ زیرا این موضوع مربوط میشود به بخش تاریخی مطالعه زبان وریشه شناسی که اکنون زمینه کار مائیت و اما باید گفت که همین واژه‌های ساده در ساخت واژه‌های ساخته و آمیخته عنصر اساسی اند، بدین معنی که هسته و پایه یاده عبارت دیگر اصل واژه‌های ساخته و آمیخته را تشکیل میکنند. به همین اساس واژه‌سازی در ری را باید در دو بخش جداگانه مطالعه کرد: ساخت واژه‌های ساخته (مشتق) و ساخت واژه‌های آمیخته (مرکب).

نخست، ساخت واژه‌های ساخته (مشتق)

واژه‌های ساخته همان واژه‌هایی را گوئیم که متشکل از یک واژک (مورفیم) آزاد و یک یا چند واژک بسته باشد. البته واژک آزاد که اصل واژه را تشکیل میکند، یا از گونه اسمیه (اسم، صفت، ضمیر، عدد) میباشد و یا از گونه فعلیه (اصل حال، اصل ماضی).

مثال:

روزانه (روز + اسم + پسوند نسبتی «آنه»)، خوشتر (خوش + صفت + پسوند توصیفی «تر»)، خودی (خود ضمیر مشترک + پسوند اسم فعلی «ی»)، نخستین (نخست «عدد» + پسوند وصفی «ین»)، روشن (روا اصل حال + پسوند اسم فعلی «اش»)، گفتار (گفت اصل ماضی + پسوند اسم فعلی «آر»).

واژه‌های ساخته در زبان دری همچنان میتوانند بیشتر از یک وند داشته باشند، بدین شکل:

۱- «پیشوند + پیشوند + اصل»؛ مثال:

ناپاکار، ناهماهنگ، ناهمگون

۲- «پیشوند + پیشوند + اصل + پسوند»؛ مثال:

ناپاکاران، ناهماهنگی، ناهمگونی، بی همراهی (۱)

۳- «اصل + پسوند + پسوند»؛ مثال

ثروتمندی، خواستمند، نمایشگر، نویسنده‌گی، پرورشگاه، دانشگاه ...

۴- «اصل + پسوند + پسوند + پسوند»؛ مثال.

نمایشگران، دانشمندی، پرورشگاهها

البته در واژه‌های ساخته چند وندی در صورت افزودن وند های دومی و سومی به

(۱) دکتر محمد رضا باطنی، توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، ۱۳۵۶،

تدریج و تدریجاً با اصل نسبت به‌وند دوم اصل گفته میشود. به همین گونه اصل باوند اولی و دومی نسبت به‌وند سومی اصل گفته میشود و به این گونه تا آخر، مثلاً دروازه‌های ناهمانگ، ناهمگونی، نمایشگران، دانشمندی.

- ۱- آهنگ اصل اول و «هم» پیشوند
- بازهمانگ اصل دوم و «نا» پیشوند
- ۲- گون اصل اول و «هم» پیشوند
- بازهمگون اصل دوم و «نا» پیشوند
- وباز ناهمگون اصل سوم و «ی» پسوند
- ویا همگونی اصل سوم و «نا» پیشوند
- ۳- نما اصل اول و «یش» پسوند
- بازنمایش اصل دوم و «گر» پسوند
- وباز نمایشگر اصل سوم و «ان» پسوند
- ۴- دان اصل اول و «اش» پسوند
- داز دانش اصل دوم و «مند» پسوند
- وباز دانشمند اصل سوم و «ی» پسوند

دروازه‌های ساخته که از دوگونه (اصل اسمی و اصل فعلی) با آمدن و ددها تشکیل مییابند و ندها نظریه و طیفه و عمل خود به دودسته جدا میشوند: یکی رندهایی که پیوست با اصل اسمی یا فعلی به ارتباط به معنای اصل، واژه‌های جدید را میسازند و وند های واژه ساز گفته میشود. و دیگری رندهایی که بعضاً مثلاً پیشوندهای فعلی که تنها با فعل آمده گرد انهای فعلی و اتمام میکنند و بعضاً مثلاً پسوند فعلی که با اصل فعلی (اصل حال یا اصل ماضی) و یا اصل اسمی آمده. بیانگر شخص اول، دوم، سوم و یا عدد (مفرد و جمع) بوده شخص مربوط به خودش را میشناساند و ندهای صرفی گفته میشوند

پیشوندهای صرفی عبارت انداز. پیشوندهای استمراری «می»، «همی»، «چون: میروم میرویم، میروی، میروید، میروند....
همیگوید، همیگویند....

پیشوندهای نفی و نفی، چون: نرود، نباید، نخورد، نبرود...

پیشوند تا کوه «ب» ، چون : برورید ، بگفت ، بنویس و پیشوند های مجهولی
مهارت اند از :

پیشوند های فاعلی با اصل حال ، مثلاً نویس + «ام» ، یم ، ی ، ید ، اد ، اند . پسوند
های فاعلی با اصل ماضی ، چون : نوشت + «ام» ، یم ، ی ، ید ، صفر ، اند . پسوند های
فاعل با صفت چون : خوب + «ام» ، یم ، ی ، ید ، است ، اند . پسوند های مفعولی
با فعل گستر (متمدی) ، مانند : گفت + «ام» ، امان ، ات ، اکان ، اش ، اشان . یعنی گفتم
(به کسر و ت «مرا گفتم» ، گفت مان ، گفتت ، گفت قان ، گفتش ، گفت شان... پسوند اضافی
پاسم ، چون : کتاب + «ام» ، امان ، ات ، اکان ، اش ، اشان . همچنان وند های واژه ساز
که واژه های نو با مفاهیم تازه را میسازند نه به دو بخش یعنی پیشوند های واژه ساز و
پسوند های واژه ساز جدا میشوند .

اینگونه پیشوندها در آغاز واژه پیوسته و یکجا با اصل خود معنای جدیدی را میپرسند
الهیته اصل واژه در این صورت نقش اساسی دارد . پیشوندهای واژه هم با اصل فعلی
می آیند و هم با اصل اسمی .

۱- پیشوندهای واژه ساز با اصل فعلی . این گونه پیشوندها همراه با اصل فعل
(اصل حال یا اصل ماضی) آمده مفاهیم نو را ارائه میکنند و مهارت اند : «بر» ، در ، فرا ،
فرو ، وا ، باز ، و ... مثال :

«بر + اصل حال یا اصل ماضی» ؛ چون : برآمده از ، بررس (بررسی) ، برگیر ،
برگشت ، برداشت ، برخورد ، برانداخت ، پرزد ، (بالا کرد) ، برآمد

«در + اصل حال یا اصل ماضی» ، مانند : درگیر ، در خور ، در آمد ، در مانده ،
در گذشت ... «فرا + اصل حال یا اصل ماضی» ، چون : فراخور ، فراگیر ، فرا گرفت
فرا خواند ، فرا رسید ، فرا آورد (فراورد)

«فرو + اصل حال یا اصل ماضی» ، مثلاً فروکش ، فرو گذار ، فروگیر ، فرو شد ،
فروبرد ، فرو نشاند

«وا + اصل حال یا اصل ماضی» مثلاً وادار ، وارس (وارسی) ، وایماند ، واداشت
وایمورد ، وارست ، وایماند

«باز + اصل حال یا اصل ماضی» ، مانند : باز تسلیم ، باز پرس ، بازگشت به ساز -

خود است، باز دیده... و در اصل خاصی، چون: ورشکست، ور داشت (برداشت)...

۲- پیشوند های واژه ساز با اصل اسمی: این گونه پیشوند ها با اسمیه ها (گروه اسم) پیوسته واژه های نو را میسازند و عبارت اند از:

«ام»، «هم»، «به»، «بی»، «نا»، «پا» واژه های ساخته از این گونه، اسم و یا صفت را تشکیل میدهند، چنانکه:

الف) پیشوند های «ام»، «هم» اسم سازند، مانند:

امروز، امسال، امشب، «مسایه»، «مسفر»، «مراد»، «همزم»، «همایه»، «همد»، «همدل»، «همکار»، «همزم».... (۱)

ب) پیشوند های «به»، «بی»، «پا»، «نا»، «پر» صفت سازند.

مثال: «بنام»، «پهوش»، «پشرد»، «پیکار»، «بیجا»، «پهوش»، «بی تمیز»، «بیماه»، «بادوام»، «با اراده»، «بادب»، «فادان»، «ناکام»، «ناپرا»، «ناپیدا»، «سرکنار»، «برقرار»، .. با بد گفت که واژه های ساخته فوق حدود کاملاً مشخص و معین را طوری که دسته بندی شده اند، ندارند؛ بلکه میتوانند یکی در زمینه دیگری به کار رود، بدین معنی که میتوان واژه ها بی از گونه «الف» را بعضاً به حیث صفت استعمال کرد و گفت: «دوستان همدل»، «رفیقان همزم».... و واژه های قسم «ب» را به گونه اسم مورد کار برد قرار داد، چون: «پیکاران»، «همواره خوانند»، «بی ادبان را ادب آموزید»، «ناکامان باید بکوشند»، «ناکام» «همواره خجالت زده» است... این گونه زمینه های کار برد در واژه های ساده نیز دیده میشود، مثلاً «واژه بی که صفت تشخیص شده است بعضاً به حیث اسم استعمال میشود و این امر را وظیفه و رابطه با همی واژه تعیین میکند، چنانکه در ذیل واژه «نوک» خدمت به حیث صفت و به صورت اسم استعمال شده است: «کار نوک مورد ستایش است».

با نوک در آمیز و از به بهره ریز.

پیشوند های واژه ساز فعلی بعضاً میتواند با اصل اسم نیز آیند، مثلاً آمدن «فرو» با «تن» و «ماه» به شکل فروتن و فرمایه... همچنان پیشوند «نم» گذشته از آنکه پیشوند صرفی است و با فعل می آید، چنانکه قبل از آن ذکر شد، بعضاً با اصل اسم نیز می پیوندد، مثلاً با نه میده، شنیده، دانسته، به شکل تفهیمیده، ندانسته، ... این واژه ها اصلاً متشکل از

(اصل ماضی + پسوند مفعولی ده) اند و در این صورت اسم مفعول اند که بعد از پیشوند «نه» با آنها آمده است و به همینگونه در بعضی از موارد دیگر نیز پیشوند های واژه ساز فعلی با اسم مفعول (اصل ماضی + پسوند مفعولی «ه») به کار میرود، چون: در مانده باز مانده، نادرخته، نارسیده

همچنان پیشوند های واژه ساز بعضاً با واژه های آمیخته (مرکب) نیز می پیوندند، از قبیل: ناخورد آگاه، نادرست زده، نا دست خورده، بی سروپا، بی ساز و برگ، بی آب و رنگ، بی گفتگو... بعضاً امروزه جای برخی از پیشوند های واژه ساز، واژه های عربی به کار برده میشود که میتوان از آن گونه ترکیب صرف نظر کرد، مثلاً: به جای عدم آشنایی، عدم همکاری، عیردوستانه، غیر موافق... باید شکل اصلی آنها را استعمال کرد و گفت: با آشنایی، ناهمکاری، نا دوستانه، ناموافق.... و یا به عوض واژه های صاحب تجربه، صاحب خرد، صاحب فرض... میتوان گفت و نوشت: باتجربه، باخرد، بافرض....

پسوند های واژه ساز:

رند هایی اند که بپایوستن در انجام واژه کلمه های نو یا معانی جدید میسازند، پسوند های واژه ساز در زبان دری زیاد است. بنابر آن، با نظر داشت مفهوم دهی تازه به واژه با ارتباط به معنای اصلی واژه پسوندهای واژه ساز اینگونه بخشبندی میشوند:

۱- پسوند های اسم فعلی (مصدری): از آن گونه پسوند ها اند که غالباً با یک اصل از اصلهای فعل (اصل حال یا ماضی) آمده اسم فعل یا حاصل مصدر رامی سازند، اینگونه پسوندها بعضاً با اسمیه ها نیز آمده اسم فعل را تشکیل میدهند؛ پسوند های اسم فعل ساز عبارت اند از: «ان، اش (به کسر اول)، اند، ی (پای معروف)، آه، مان، ار، ایت (به کسر اول)» موارد کاربرد اینگونه پسوندها چنین است:

- ان:

« اصل حال + ان »؛ چون: گفتن، سرودن، نوشتن، دیدن، آمدن، خوردن....

- اش:

« اصل حال + اش »؛ مثلاً: خورش، بینش، دانش، گاهش، چرخش....

این پسوند در گذشته و همچنین امروز بعضاً با اسمیه ها نیز می آید، البته با آنگونه اسمیه که



توان از آن اصل فعلی ساخت، مثال: نرمش، منش (۱)....

ممچنان این پسوند در گذشته با اصل ماضی هم به کار رفته، چون: بودش (۲)
- اند:

« اصل حال + اند »، چون: گزند، روند....

- ی:

« اسمیه مختم به صامت + ی »، مثلاً: خوبی، بدی، نیکی، دوستی، دشمنی....
هرگاه مختم به مصوت باشد شکل دیگرگونه (الومورف) پسوند «ی» یعنی «بی» و
«گی» به کار رود، مثلاً: آشایی، نکویی، دانایی، بد خوبی، زنده گی، تشنه گی

- ۱:

« اسمیه + ا »، چون: درازا، پهنا....

- ۵:

« اصل حال + ۵ » مانند: خنده، گریه، پویه، ناله، مویه....

- مان:

« اصل حال یا اصل ماضی + مان » مثلاً: با اصل حال چون: سازمان (تشکیل)، زایمان
ولادت)، و با اصل ماضی چون: ساختمان (تعمیر)....

ار:

« اصل ماضی + ار »؛ مانند: رفتار، گفتار، دیدار، نوشتار، کردار، ساختار....
ایت:

« اسمیه های عربی + ایت »؛ چون: مصروفیت، معقولیت، اسانیت، اصلیت،
خصیت، آدمیت، بشریت، محکومیت،....

اک:

« اصل حال + اک »، مثلاً: خوراک، پوشاک... (۳)

(۱) منش از ریشه من: پهلوی به معنای اندیشیدن، کتور محمد معین، اسم مصدر - حاصل

صدر، چاپ سوم، ۱۳۵۶، ص ۳۱.

(۲) همین کتاب، ص ۴۴.

(۳) عید الرحیم همایون فرخ، دستور جامع زبان فارسی، هفت جلد در یک مجلد،

۱۳۳۹، ص ۸۱.

پسوندهای جمع : پسوند هایی هستند که اسمیه ها را از نگاه کمیت و عدد مینمایند ،
یعنی بر بیش از یکی دلالت میکنند ، اساساً ، پسوند جمع در زبان دری دو است :
ها و آن (۱)

پسوند «ها» بیشتر با اسمهای دیجان آید و کمتر با جاندار ، خواه اسم مختوم به صامت
باشد یا مصوت ؛ مثلاً : دیوار ها ، کتابها ، فلمها ، خانه ها ، کورچه ها ، چاقوها ، سردها
زنهار ، اسبها ، مورچه ها ، آشاها ، ...

واما پسوند «آن» بیشتر با اسمهای جاندار و بعضاً با اعضای جفت بدن (۲) آید ، هرگاه
اسم جاندار مختوم به صامت باشد پسوند «آن» بی دگرگونی آید ، چون : شاگردان ، زنان ،
مردان ، محصلان ، معلمان ، متعلمان

و اگر اسمها مختوم به مصوت باشند شکل دگرگونه (الومورف) این پسوند به کار رود
بدینگونه :

(الف) (اسم جاندار مختوم به مصوت «آ» یا «و» مجهول + یان) : چون : دایان
آشنایان ، ناپینایان ، دایویان ، دانشجویان ، مهرویان

(ب) (اسم جاندار مختوم به مصوت «ا» + گان) : مانند :
نویسنده گان ، پرده گان ، مورچه گان ، باز نشسته گان ..

(ج) (اسم جاندار یا متعلق به آن مختوم به «واو معروف» + واو) ، در این صورت
چون در نگارش دو حرف از یک نوع پهلوی هم قرار میگیرد پس یکی از آنها جهت
اختصار حذف میگردد ؛ اما در صورت ، شکل اصلی واژه ووند قابل تشخیص و رعایت
است ؛ مانند : آهوان (آهروان) ، بانوان (دایوان) ، زانوان ، بانوان بعضاً
در زبان دری جمع اسمهای تازی را با پسوند های جمع سالم مذکر (ین) ، مونث (ات)
می آورند که بهتر است از آن خودداری شود ؛ زیرا واژه دخیل در زبان از هر زبان که باشد
باید مطابق به قواعد دستوری زبان دری اشتقاق و ساخته شوند ؛ زیرا این کار باعث
سهولت در آموزش از یکطرف ، و صرفه جویی در کسار بود کلمه ها از جانب دیگر ،
میگردد ، چنانکه دانش آموز با شناختن پسوند های جمع دری هر گونه واژه را به سهولت

(۱) سید محمد رضا دایی جواد ، راهنمای دستور زبان ، اصفهان : ۱۳۳۴ .

(۲) دکتر محمد مدین ، مفرد و جمع ، چاپ سوم ، ۱۳۵۶ ، ص ۵۶ .

میتوانند جمع نمایند و از سوی دیگر، وقتی که بخواهیم پسران و دختران دانش آموز را در زمینه یی یکجا یی مورد خطاب قرار دهیم مجبور میشویم که بگوییم یا بسنویسیم : متعلمین و متعلمات یا محصلین و محصلات؛ بلکه همین بسنده است که به کاربریم متعلمان یا محصلان و همچنین به جای متعلمین و متعلمان باید گفت «متعلمان» به همان گونه که دانش آموزان یا دانشجویان بگوییم و هر دو گروه از هر کدام را در بر میگیرد .

پس به همه حال باید از به کاربردن پسوند مونث «آت» در زبان دری چه با واژه های عربی و یا غیر آن جدا خودداری کرد. (۱)

به همین گونه استعمال پسوند (جات) به زعم اینکه دگرگونه یی از پسوند مونث عربی «آت» میباشد بهم با واژه های دری نادرست است ، یعنی از به کاربردن جمع واژه های میوه، پرزه، نسخه، سبری، و نظایر آن به شکل میوه جات، پرره جات، نسخه جات، سبز جات و غیره باید خودداری کرد و به جای آنها باید میوه ها، پرزها، نسخه ها، سبزیها و امثال آن گفت .

۳- پسوند های تصغیر : پسوند هایی اند که با پیوستن به اسم، کوچکی آن ا بیان میکنند، پسوند های تصغیر عبارت اند از . «اک»، «کک»، «چه»، «چه»، «و او مجهول» (۲) اسمهای مصغر گاهی به مفهوم حقیقی کوچک بودن چیزی یا شخصی دلالت میکنند؛ مثلاً : اتفاق خورد (اتفاقك)، گاهی برای شفقت و ترحم به کار میرود؛ چون دخترک زیبا، طالعک بدچاره ، رگاهی هم جهت تحقیر و تمسخر استعمال میشود، مانند : مردک، زنک، مردکه، زنکه...

پسوندهای تصغیر اینگونه مورد کاربرد دارند:

- اک : با آنگونه نامهای چیزها و یا آدمها به کار میرود که محقوّم به صامت باشند؛ چون: قلعهک، درختک، روزک، مردک، پسرک، دخترک

اکه : در اصل مرکب است از (اک + پسوند تحقیر «ه») و همواره بانامهای انسانها برای تحقیر می آید؛ چون: مردکه، زنکه

(۱) دکتر خراسانی، واژه سازی و روش توسلّیسی، مجله وحدت، سال دوم،

۱۳۴۴، شماره ۱۱، ص ۴۶.

(۲) عبدالرحیم همایون فرخ، دستور جامع زبان فارسی، ۱۳۳۷، ص ۲۹۳.

گک: این پسوند شکل دیگرگونه (الموسوف) پسوند «اک» است که با نامهای مخفوم به مصوتهای («آ»، «ه»، «ای» غیر ملفوظ، یا بعضاً «ملفوظ»، «واو معروف یا مجهول»، «ی» «ای» معروف یا مجهول) می‌آید، مثلاً: میرزا گک، آشنا گک، بچه گک، دیوه گک، لیوگک، کنوگک، فچی گک، ماری گک و گاه برخی از اصوات صامت حلقومی از آخر بعضی از واژه ها نسبت مشکل بودن تلفظ بیفتد؛ مثلاً سقوط «ح»، «ع» و «ه» (های ملفوظ) در تلفظ واژه های فتیح، صبیح، راه و غیر. آنگاه نوز مصغر آنها اینگونه آید: فچی گک، سی گک، راگک

- چه: با نامهای غیر اذعان آید؛ چون: دریاچه، باغچه، سراپچه (سراچه)، دخترچه .
 - یچه: با یک تعداد کلمه های محدود آید؛ مثلاً: دریچه، مشکپچه (مشکیزه) .
 - و: این پسوند عبارت از صوت واو مجهول است که برای بیان شفقت و محبت با اسمهای عام از نوع معرفه و نیز اسم خاص آدمها می‌آید و در حقیقت محبت شخصی را نسبت به اسم مصغر نشان میدهد؛ مثلاً: گسته میشود: پسرو، دختر و (یعنی دختر کم)، و از همین گونه است نامهای خاص فضل و خیر و جمال و نصرو... اما امروز همین گونه اخیر (پسوندها با اسم خاص) مفهوم اصای خود را بعضاً از دست داده یک نوع کوچکی را از نگاه تحقق نشان میدهد.

۴- پسوند های زمان: پسوند هایی اند که غالباً با اسمهای حقیقی زمان و بعضاً هم با اسمهای غیر زمان مورد کاربرد قرار میگیرند و در این زمینه ها معنای وقت را اعاده میکنند پسوند های زمان عبارت اند از: «گاه»، «گاهان»، «دم»، «ان» این پسوندها آن گاه که با اسمهای زمان میپیوندند اسم زمان ساخته به وجود می‌آید؛ بنابراین:

شامگاه (شام + گاه)

شامگاهان (شام + گاهان)

صبحم (صبح + دم)

یامدادان (یامداد + ان) (۱)

از همین قبیل است سحرگاه، سحرگاهان، سپیده‌دم، بهاران، برگ‌ریزان...

هـ- پسوند های مکان: پسوند هایی اند که با ارتباط به مفهوم اصل واژه معنای جای را می‌رسانند، پسوند های مکان در زبان دری عبارت اند از: «گاه، کده، استان، سار، سیر، زار، لاخ، بار، نا، دان». این است مثالهایی از هر کدام:

فروشگاه، درمانگاه، دانشگاه، میکده، پتکده، ماتمکده، گلستان، دماستان، چشمه سار، کوهسار، گرمسیر، سردسیر، لاله زار، سبزه زار، سنگسار، دیولاخ، رودبار، جریبار، آبد، خاکما،

گنگا، فراخنا، گلدان، نمکدان، قلمدان... پسوند های مکان اکثر با اسمیه ها می‌آیند و مفهوم جای از آنها برمی‌آید؛ اما تنها پسوند «گاه» است که هم به معنای وقت و هم به مفهوم جای مورد استعمال دارد؛ همین پسوند در زمینه مکان با واژه غیر اسمی یعنی با اصل فعل (اصل حال یا اصل ماضی) و همچنین با اسم فعلها نیز به کسر می‌رود؛ مثلاً: ایستگاه (اصل حال + گاه)، فروشگاه (اصل حال + گاه)، ایستادگاه (اصل ماضی + گاه)، دشتگاه (اصل ماضی + گاه)، دادگاه (اصل حال + داد + پسوند اسم فعلی «اش» + گاه)، نمازگاه (اصل حال + پسوند اسم فعلی + گاه)... و پسوند مکان «استان» در صورت آمدن با واژه دای مختوم به صامت به کسر اول گمته میشود؛ مثلاً در کلمه های گلستان، شهبستان، کوهستان... اما اگر واژه محتوم به مصوت باشد، آنگاه به شکل «ستان» به سکون اول تلفظ گردد؛ مانند: بوستان.

البته در هر حال تلفظ آن به شکل «ستان» به کسر سین جز بنا بر اقتضای وزن در شعر درست نمی‌باشد؛ مثلاً تلفظ کلمه گلستان (به کسر سین) که در این صورت با «ستان» به معنای ستانده زمینه القیاس پیش می‌آید؛ مثلاً در کلمه دلستان یعنی دل ستانده....

جمله‌شناسی

ویژه‌گی «بند» در جمله :

در زبان دری، بند آن گونه ساختار ربانی است که دارای فعل باشد، مگر خود شامل ساختمان دیگر اما بزرگتر از خود باشد و همیشه به رنگ یکی از وابسته‌های بزرگ جمله به شمار رود. از همین سبب بند را در درون جمله پیوسته به کار می‌برند .
بر اساس نقشی که بند برای جمله در ساختار ربانی بساری می‌کند در زبان دری به دو گونه دیده شده است : بند آزاده و بند بسته .

بند آزاده :

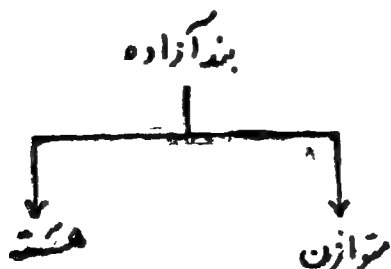
بند آزاده، بندی است که یک اندیشه جداگانه و آزاد را در خود می‌داشته باشد. هر گاه این اندیشه ساده و خود نگهدار باشد؛ بند آزاده جایگاه جمله ساده را گرفته خود یگانه نمای بزرگتر ربانی می‌شود و اگر اندیشه ساده ما خود نگهدار نباشد و نیازمند به همراهی اندیشه‌های ساده دیگر گردد بند آزاده یا در جزء جمله متوازی می‌درآید و یا در مقام بند هسته قرار می‌گیرد .

چنانکه در سخنان گذشته خویش (بخش، ۱) گفته آمده بودیم که جمله در بردارنده اندیشه‌یی است و این اندیشه معنی و مفهوم آن می‌باشد. پس اندیشه اگر نتواند در قالب کوچکتری بدرآید، ناگزیر جویای قالب بزرگتر و گسترده تری می‌شود. همین جاست که ما

از مرز جمله ساده میگذریم و به مرز جمله های گسترده گام برمیداریم . به روی همین پشامه است که جمله های ساده در درون جمله های گسترده رنگی اصلی خود را از دست میدهند و چهره بند را به خود میگیرند و ما پس از این حادثه آنها را رابند یا نقره میگوییم . گاهی دیده میشود که دو یا چندین جمله ساده به گونه یی باهم چسبیده میباشد که امکان جدا کردن آنها از همدیگر دشوار مینماید . این روند در تندیسی به چشم میخورد که در آن چند اندیشه آزاد و باهم علاقه مند که در بردارنده یک نقش کلی اند ، پهلوی هم می آیند و یک نظام یگانه را ، بساجای دادن تندیسهای عطف و مناد و در مرز مشترک خود ، میسازند ، بنا براین ، اندیشه های آزاد در درون یک نظام همه گانی ، آزادی بیرونی خویش را از دست داده با داشتن آزادی درونی یکسک ساختار یگانه را تحقق میدهند . این گونه ساختار را ما جمله متوازن میگوییم . در جمله متوازن سیرو جبهش اندیشه به گونه مستقیم شکل میپذیرد ؛ مانند : نمودار زیرین :

هر گاه جمله ساده یا بند آزاده ما نیازمند توضیح ، بیان توصیف و تشریح شود ؛ روح اندیشه ما به گونه پیچیده یا دایره ای و یا به گونه تفریسی (زیگزاگ) گذار میباشد . اینجاست که بند های گزارش دهنده یا توصیف و بیان کننده همراه با بند آزاده می آیند و جمله های هسته ای را به وجود می آورند .

باید گفت که جمله های خوشه ای هر دو بند یعنی هم بند علاقه مند و هم بند توصیف شونده را در خود میداشته باشند مابند نخستین را متوازن و دومین را هسته میگوییم . اینجاست که بند آزاده به دو گونه آشکار میگردد : بند هسته و بند متوازن . این واقعیت را در نمودار زیرین نیز نشان میدهم :



در اینجا باید گفت که در جمله هتیمی حریان اندیشه مانند نمودار شماره (۱) و در جمله خوشه‌یی به گندیس نمودار شماره (۲) است :



ن، ۱. جریان اندیشه در جمله هتیمی



ن، ۲. جریان اندیشه در جمله خوشه‌یی

بند بسته :

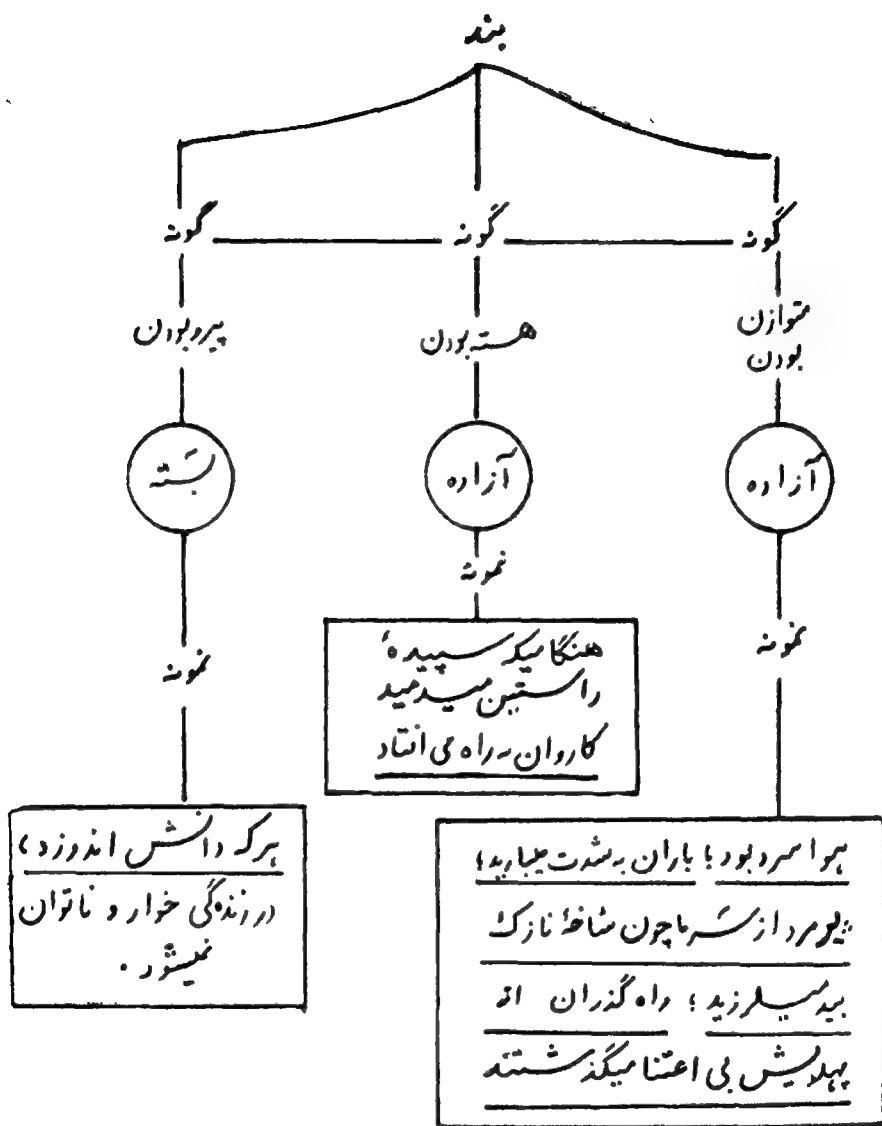
بند بسته که ما آنرا بند پیرو یا وابسته نیز می‌نامیم، بندی است که دارای یک اندیشه آزاد و جداگانه نباشد، بلکه اندیشه آن وابسته به اندیشه بند بسته است. این بند مقید به بند بسته بوده آن را پوره یا توصیف و بیان می‌نماید. بنا براین، بند بسته را مکمل بند بسته گفته می‌توانیم.

ما بند بسته را از بند بسته از راه این تندیسه‌های ساختمانی (قیدهای ساختمانی) باز شناخته می‌توانیم :

زیرا، وقتی که، طوری که، هنگامی که، چنانکه، چنانچه، اگر، اگرچه، چون، چگونه، همانسان که، از بسکه، زیرا که، که، هنگامی، وقتی، از برای اینکه...

هرگاه بند هایی را ببینیم که پس از این قیدهای ساختمانی آمده‌اند: «ما آنها را البته بند بسته می‌شماریم. باید افزود بندی که باوجه وصفی فعل مانند «دیده»، «رفته»، «بود» و دیگران آمده باشد نیز بند بسته است.

در فرجام گفته‌های بالا، چنانکه دیدیم سه گونه بند در زبان دری برای خود بهره کشف است: بند مقوازن، بند بسته، بند پیرو. ما این سه گونه بند را در نمودار زیرین ناموده‌ای آن نشان می‌دهیم :



نهاد در بند :

همچون جمله ساده ، بند نیز دارای نهاد است. نهاد پدیده‌یی است که از راه آن آسان می‌یابید. پس این بند اگر فکر آزادی را در خود پیروود ، جمله ساده است و بی از آن نمی‌باشد. گروه اسمی شماره یک (فاعل و وابسته‌های آن) در بند خصوصیت «نهاد» را به خود می‌گیرد.



باید گفت: آخشیج اساسی نهاد «نام» میباشد. ذربند های نمونه نمودار «هوا»، «باران»، «پیرمرد»، «راه گذران» «(او)»، «سپیده راستین» و «کاروان» نهاد اند .
 بیشتر وقتها نهاد از جمله میافتد و تنها گزاره به جایش میایستد (چنانکه در نمونه شماره (۳) دیدیم) نهاد از راههای زیرین از جمله میافتد :

۱- به روی پیمان یکسان اندیشه‌یی (معهود دهی) نهان در بین گوینده و شنونده پسا خواننده و نویسنده .

۲- کار برد آسانی در گفتار و نوشتار (سرته جویی در کار زبان)
 ۳- از راه گفتگوی دو نفری .

گزاره در بند:

گزاره پدیده‌یی است که از روی آن بند انعام مییابد و در دایره نهاد سخن میزند و آن را گزارش میدهد. گروه فعلی (فعل و وابسته های آن) تنطیس گزاره را در بند میسازد بنا بر همین سبب است که آخشیج پایه‌یی گزاره فعل مییابد.

در بند های نمونه در نمودار بالای آورده شده، ساختار های «سرد بود»، «به شدت میبارید»، «از سرما چون شاخه نازک یخ میلرزید»، «از پهاویش بی اعتنا میگدشتند» «دانش اندوزد»، «در زنده گی خوار و دستاوان نمیشود»، «میده‌ید» و «به راه میافتاد» گزاره اند .

بسیاری از وقتها گزاره هم از جمله میافتد. سه راهی را که در بالا در باره افتیدن نهاد از جمله نوشته بودیم در اینجا هم درست مینمایند بسالینهم و برانزود بر این یک راه دیگر هم در افتیدن گزاره از جمله دست اندر کار مییابد و آن راه، افتیدن گزاره از جمله پاسخ کوتاهی در برابر پرسشی است؛ مانند: کی گفت؟ محمود .

باز شناخت نهاد از گزاره :

چنانکه میبینیم به گونه معمول راه باز شناخت نهاد از گزاره هستی سانه های پاری دهنده (پیشینه ها و پسینه) و مرزهای جدایی نمای گروه های پایه‌یی (گروه نامی و گروه کنش و اژه‌یی) که با هست دراز مواز انجامد، است. این مطلب را به گونه زیرین بیشتر روشن مینماییم :

۱- آخشیج اساسی نهاد نام (اسم) میباشد و از گزاره فعل.

۲- گزاره پیشینه‌ها و پسینه را همیشه در خود میداشته باشد و آنها را در مرز حدایی خود از نهاد نگه میدارد؛ یعنی هر ساختمان زبانی که با پیشینه‌ها آغاز میشود و پاپسینه را در خود دارد، گزاره است.

باز شناخت بند از جمله :

بند از جمله از راهای زیرین بر شاخته میشود :

- ۱- جمله یک اندیشه آزاد را در خود دارد و بند دارای اندیشه آزاد نیست.
- ۲- جمله یگانه نمای گفتمار و نوشتار است و بند این ویژهگی را نمیداشته باشد.
- ۳- جمله یگانه نمای بررگتر زبانی است و بند این خصوصیت را در خود نمیداشته باشد.
- ۴- و اما جمله و بند هر دو دارای نهاد و گزاره میباشد.
- ۵- و امکان دارد، جمله دارای چندین کمش واژه باشد و در برابر، بند بیش از یکی آن را در خود نمیپذیرد.

ساختمان بند :

- بند از نگاه ساختار زبانی خود به دو بحث جدا میشود، ساده و گسترده.
- بند ساده : بندی است که تنها دو واژه را در خود میداشته باشد؛ مانند :
- آفتاب برآمد، جهان روشن گشت.
- در این جمله دو بند ساده وجود دارد : «آفتاب برآمد» و «جهان روشن گشت».
- بند گسترده : بندی است که بیش از دو واژه را در خود میپذیرد؛ مانند :
- هنگامی که او را دید رنگ از رخس پرید.
- این جمله دارای دو بند است هر بند آن گسترده میباشد.

فرجام :

در انجام باید گفت، نهاد و گزاره در جمله از نگاه رو ساخت ارکان آن گفته میشوند و از داشته‌های جمله ساده و بند آزاد به شمار میروند. نهاد و گزاره از نگاه ژرف ساخت بحث جداگانه‌ای دارد که ما آن را در پهلوی نوشته‌های گذارشی خود توضیح خواهیم داد.

نخست‌هایی از دستور و نگارش زبان دری

کار را به آرمان زدودن دشواریهایی که در املا و نگارش کنونی ما وجود دارد آغاز نمودیم؛ ولی میبینیم که فراهم آوری مطالب این بخش خود به دشواری دیگری مبدل گردیده است. ما در آغاز هر بحث پیمان میبندیم که موضوع را به گونه منظم و مسلسل دنبال نماییم؛ ولی گرفتاریهایی پیش می‌آید که ناگزیر می‌شویم از سرپیمان بگذریم. به سخن دیگر، اتفاقی در بحث پدید می‌آید و «پیمان» گسسته میگردد.

و اما این بار بدون پیمان می‌آغازیم و می‌نگریم که چه پیش می‌آید.

ما زیر عنوان «نکته‌هایی از دستور و نگارش زبان دری» مطالب و موضوعه‌هایی را به نشر سپردیم که گاهی و در مواردی با اصل عنوان برگزیده ماسارگاری نداشت. مثلاً درباره اسلوب و آه‌سازی گه‌هایی داشتیم که با عنوان کنونی سازگاری کمتری داشت. بسیاری این ناهمگونی عنوان و موضوع مورد بحث از سوی یکی از خواننده‌گان گرامی عرفان یادآوری هم شد و گویا گونه‌یی از انتقاد شفاهی صورت پذیرفت که شایسته پذیرش بود. مادر حالی که انتقاد آن خواننده ارجمند را می‌پذیریم، یادآوری میکنیم که به راستی هم گپ «دستور» و «املا» دو گپ جداگانه است و باز برخی از گه‌هایی که صادر زیر این عنوان (نکته‌هایی از دستور و نگارش) مطرح کرده‌ایم، با اصل عنوان ناهمگونی داشته‌است؛ اما اگر خواننده‌گان

گرامی به یاد داشت آغازین این سلسله نوشته ها توجه نموده باشند گفته برد هم که کار و پرداخت مایاگرد آوری و ارائه موضوعهای ویژه در این زمینه مسلماً یکدست و همگون نخواهند بود. به سخن دیگر، مابه مسایل و مباحثی خواهیم پرداخت که مجموعاً سبب پیدایی دشواریها و نابسامانیهای ویژه‌ی در روند کلی و عمومی نوشته و نگارش کنونی ما گردیده است. بنابراین، فراهم آوری و نشر این سلسله پیش از آن که با عنوان برگزیده ما وحدت و هماهنگی داشته باشد به سلسله «از هر دهن سخنی» مبدل گردیده است. بداین همه میتوان گفت که بحثهای این سلسله با تمامیت پراکنده گیهایش بی تأثیر نبوده است. ما میدواریم که در روز- کاری دیگر، به این پراکنده‌ها، نظم و تسلسلی ببخشیم.

بحث این شماره را هم به نکته هایی اختصاص دادیم که نه به «دستور» وابسته است و نه به «املا». بل نکته هایی است ویژه و غلطیهای است مشهور و یا کار پرسد هایی است آکنده از اشتباه و ابهام و خود به گونه‌ی هم وابسته به املا و هم وابسته به دستور. بسیاری از نویسندگان ما بدون آنکه به مفاهیم و موارد استعمال درست این گونه نکته ها توجه نمایند بید ریغ به کار برد آنها میپردازند یا شاید آگاهی ندارند که همچو نکته هایی، مفهوم و معنایی را که آنها خواسته اند، نه تنها بیان نمیکند؛ بل گاهی ضد معنایی را که خواسته شده باز تاب میدهند. توجه فرمایید به مقداری از این گونه نکته‌ها و کار برد آنها.

۱- باز هم «را» :

در شماره پیشتر در باره جدا یا پیوسته نوشتن پیشینه «را» گپهایی داشتیم. اکنون به یک مورد دیگر کار برد این پسینه، که غلط به کار برده میشود، اشاره مینماییم.

مثال :

«داستانی را که او برای من حکایت کرد بسیار غم انگیز بود.»

یا : «مردی را که در راه دیدم دو ست قدیم من بود.»

در این گونه عبارتها آوردن پیشینه «را» غلط است؛ زیرا واژه های ما قبل آن (استان- مرد)، اگرچه در جمله ناقص مقدم مفعول واقع شده است، نسبت به فعل اصلی عبارت که در جمله مکمل آمده است فاعل یا مستند الیه واقع میشود و اگر به اعتبار جمله اول علامت مفعول در دنبال آن پیاوریم، ارتباط آن با فعل اصلی از میان میرود. در نوشته هسای

استادان قديم نظم و نثر نيز هميشه در سلاين مورد علامت مفعول حذف شده است؛ مانند :

« هر بنده که از پير خلوت و معاشرت خري بايد که معتدل بود.»

(قابوسنامه، چاپ ليوي، ص ۶۳)

يا : « اين چنين کار هاي مخاطره آن کن کند که چشم خرد او دوخته باشد.»

(ايضاً، ص ۹۵)

آوردن «را» در اين گونه عبارتها وقتي بجاست که کلمه براي فعل ثاني و اصلي نيز مفعول واقع شود؛ مانند :

«مردی را که در راه ديدم اسير کردم» يا «داستانی را که او برای من حکايت کرد به ديگران باز گفتم.»

در اين صورت حتي اگر کلمه‌اي که نسبت به فعل اصلي عبارت مفعول است نسبت به فعل اولي فاعل يا مسند اليه باشد، باز علامت مفعول صريح با آن بايد آورده شود مانند :

«داستانی را که بسيار غم انگيز بود ، براي او حکايت کردم.»

يا : «مردی را که حویش من بود ، در راه ديدم.» (۱)

افزون بر اينها، پسینه «را» در مواردی - بيشتر در متنها و فوشته هاي کهنتر - به جای برخی از پيشينه ها (مثلاً از ، برای ، در ، به وغيره) به کار برده شده است. در اين حال ضرور است بدانيم که «را» تنها پسینه ديست، بل گاهی به جای پيشينه ها نيز به کار رفته است که ما در اين جا تنها آوردن مثالهايی را بسنده ميدانيم :

(۱) «را» به جای «از» :

قضا را مرعک بديچاره زار به دست غافل شوشي شد گرفتار

«قضا را» يعنی «ار قضا»

(۲) «را» به جای «از برای» :

خدا را دست به چنين کاری نزويد .

«خدا را» يعنی «ار برای خدا» .

(۳) «را» به جای «برای» :

(۱) دستور زبان فارسی ، پرويز فاضل خانلری ، چاپ چهارم ، ۱۳۵۹ ، ص ۷۴

عشق را هیچ کلمه‌یی نمیتوان یافت که ژرفای معنایش را، فرا نماید .

«عشق را» یعنی «برای عشق»

(۴) «را» به جای «در باره» :

نویسنده‌یی را شنیدم که سختگیر بود و محتاط .

«نویسنده‌یی را» یعنی «در باره نویسنده‌یی»

(۵) «را» به جای «به» :

خود را گفتم، چه کار بدی کردم که اینجا آمدم .

«خود را گفتم» یعنی «به خود گفتم» .

(۶) «را» به جای «در» :

ترا ذره‌یی مهر بانی نیست .

«ترا» یعنی «در تو» .

(۷) «را» به جای «نشانه افزایش» .

فلک را دیده‌ها برهم نمی‌آید ...

«فلک را دیده‌ها» یعنی «دیده‌های فلک» .

بنا بر این سه نکته را باید در مورد کاربرد پسینه «را» در نظر داشته باشیم :

الف) پسینه «را» را باید همواره از واژه‌ها جدا بنویسیم .

ب) آوردن «را» در عبارتها و جمله‌هایی مانند جمله‌های «داستانی را... و مردی را...» هنگامی بجاست که کلمه برای فعل ثانی و اصلی نیز مفعول واقع شود.

ج) در متنها و آثار ادبی کهن باید متوجه باشیم که «را» نه تنها به حیث یک پسینه به کار رفته است . بل در مواردی به جای برخی از پیشینه‌هاشنه و ویژه‌گی پیشینه‌ها رانیز یافته است .

۲- شرایط - اوضاع :

این دو واژه در زبان دری- ونیز پنتو و اوزبکی - زمینه کاربرد گسترده‌یی دارد به ویژه زمانی که به نوشته‌های اجتماعی - سیاسی امروزی توجه مینماییم، کمتر نوشته‌یی را می‌یابیم که این دو واژه در آن نوشته به کار فرقه باشد. تأسف در این است که فرق معنی و موارد

کاربرد این دواژه سخت دگرگونه گزیده است و بیشترین بخش نویسنده گان جسر اید، روز نامه ها و مجله های امروزی بی آنکه به تفاوت و ناهمگونی معنایی این دو واژه دخیل عربی توجه بفرمایند، هر دو ادریک معنی و به گونه مترادف به کار میبرند و تصور مینمایند که «شرایط» و «اوضاع» ازواژه های یکسانند که مترادف همدیگرند. مثلاً برخیها چنین مینگارند :

«تعلیمات اجباری در شرایط امروز....»

یا: «شرایط و اوضاع عمومی کنونی ایجاب مینماید که....»

در این دو جمله «شرایط» به جای «اوضاع» و مترادف هم به کار برده شده است. حالانکه «اوضاع» و «شرایط» یا «شرط» و «وضع» (در حالات مفرد) به هیچ وجه همگون یا از همگذر کار برد، مترادف هم نیستند اگر چه مسأله «مترادف» در زمینه واژه ها و برخی ویژگیهای شایسته توجه «مترادفها» که در مواردی به هیچ صورت نمیتوانند مترادف باشند، خود مورد بحث و بررسی جداگانه اند؛ اما در این مورد خاص (مترادف قرار دادن «اوضاع» و «شرایط») باید گفت که «اوضاع» و «شرایط» یا به کار بردن «شرایط» به جای «اوضاع» از غلطیهای مشهور است که در بیشترین نوشته های اجتماعی-سیاسی امروزی دیده میشود. «شرط و شریعه» معنی معینی دارند و هرگز در زبان ما به معنی وضع و اوضاع به کار نرفته و نمیروند. منشا این خطا آنجاست که کلمه Condition در فرانسه و انگلیسی، هم به معنی شرط و هم به معنی وضع است و نویسنده گانی که بایکی از این زبانها آشنایی دارند و بد بختاده زبان خود را نمیدانند گمان کرده اند که در فارسی هم باید لفظ واحدی حاکی از این هر دو معنی باشد. این گمان درست نیست.... (۲)

ما امیدوار هستیم که نویسندگان گرامی به ویژه همکاران نویسنده و ترجمه صرفان به هنگام نوشتن متوجه ناهمگونی معنای این دواژه دخیل عربی بوده باشند و هریک را در زمینه یی به کار ببرند که درست است و دقیق.

۲- بر علیه :

اگرچه در باره کاربرد درست یا نادرست «وضع» و «شرایط» نوشته های ویژه ای هم در کشور ما و هم در کشور ایران صورت پذیرفته است و مثلاً در برخی از نشرات دانشکده زبان و ادبیات دانشگاه کانل،

روزنامه افیس (۱۳۵۵-۱۳۵۶) و برخی نشرات دیگر کشور و نیز نوشته‌های ویژه دستوری و املای در زبان فارسی، توضیحات مفصلی در این زمینه وجود دارد؛ ولی با وجود آن می‌بینیم که گروهی از نویسندگان - حتی نویسندگان سابقه دار و بانام و دشان - مادرکار بر این واژه دچار اشتباه هستند.

مثلاً 'مینویسند': «برعلیه عساد اداری مبارزه کنید!»

یا: «برعلیه بیداد باید ده مبارزه برخاست!»

باید گفت که «برعلیه» در مجموع موردی معنای «ضد» یا «برضد» را نمی‌رساند. نویسنده‌یی که در نوشته خود از کاربرد واژه «برعلیه» معنای «ضد» یا «برضد» را می‌خواهد، دچار اشتباه است؛ چرا که «این ترکیب زشت را بی‌سوادهای اخیر در آورده اند و گرفته در تمام ادبیات دری ترکیبی به این بد ترکیبی نیست. به جای آن «ده ضد» و «به خلاف» و امثال آن گفته‌اند و امروز هم می‌توان گفت و باز در فارسی نه «برعلیه» کسی یا چیزی مبارزه میکنند نه بر ضد آن؛ بلکه با چیزی یا کسی می‌جنگند و پیکار میکنند و مصاف میدهند و مبارزه و ستیزه مینمایند.» (۳)

چون جنگ آوری با کسی در ستیز که از وی گزیرت بود، یا گریز

از سوی دیگر، «علیه» در عربی به معنی «بر او» است یعنی «برضد او» یا «به ضد او» که در صورت کار برد بدون پیشینه «بر» معنی مقصود را می‌رساند و ضرورتی به آوردن «بر» دیگر ندارد؛ اما اگر «بر» را بر «علیه» بیفزاییم، معنایش چنین میشود: «بربر او» یا «برضدضد او» که نه تنها درست نیست؛ بل مصححک و نشانه بیسوادی نیز هست. همچنان گمان میرود که کسانی شاید «برعلیه» را با «برله» اشتباه کرده باشند؛ چرا که «برله» درست به معنی «ضد» و «علیه» است و پنداشته اند که چون «برله»، «بر» را با خود دارد، پس چرا «علیه» بدون «بر» باشد! به هر حال، کار برد «برعلیه» غلط است. به جای آن، همان «علیه» یا «ضد» و یا «به ضد» و «به خلاف» را باید به کار برد. و باز هرگاه پاکیزه گسی زبان و نوشته را در نظر داشته باشیم میتوانیم واژه «علیه» را نیز به کار ببریم و به جای آن از پیشینه های زبان دری بهره بجوئیم؛ مانند جمله های زیر:

علیه من پرغاش نمود .

بامن پرغاش نمود .

یا: علیه من دشمنانه صف بسته‌اند .

در برابر من دشمنانه صف بسته‌اند .

و یا: علیه من به ناسزاگویی پرداختند .

در برابر من به ناسزاگویی پرداختند .

بر ضد من به ناسزاگویی پرداختند .

۴- آبادی - آبادانی :

این دو واژه در معنای خود از یکدیگر فرق دارند . «آبادانی» حمل آباد کردن را می‌رساند و نه معنای آبادیها را . و «آبادی» دقیقاً به معنای «جای و محل آباد» میباشد . به سخن دیگر ، «آبادانی» باید صورت بپذیرد و اما «آبادی» قبلاً صورت پذیرفته است ، یعنی کار آن یکی باید انجام داده شود و اما کار این دیگری پیشتر انجام یافته است . به جمله زیر ، که در یکی از روز نامه های معتبر کنونی ما به چاپ رسیده است ، توجه نمایید .

«ما رسالت تاریخی داریم که در آبادی کشور انقلابی خود تلاش به خرج دهیم!»
یا: «آبادی شهر را جزء وظایف اساسی و اولین خود می‌شماریم!»

در این دو جمله به گونه‌یی که می‌نگریم نویسنده محترم «آبادی» را به بجای «آبادانی» به کار برده است که غلط است . صورت صحیح آن دو جمله چنین است :

«ما رسالت تاریخی داریم که در آبادانی کشور انقلابی خود بکوشیم .»

«آبادانی شهر را جزء وظایف اساسی و نخستین خود می‌شماریم .»

هر گاه بخواهیم واژه «آبادی» را به کار ببریم متوجه باشیم که کار برد آن در جمله باید به جای و محلی که آباد است دلالت نماید؛ مانند :

باید در پاکیزه نگهداشتن آبادیهای شهر خود بکوشیم .

یا: آبادیهای شهر ما مایه فخر و غرور ماست .

و یا: چنگیز و چنگیزیان، آبادیهای فراوانی را به آتش کشیدند و سوختانده‌اند .

۵- روشنگر - روشنفکر - روشنگری - روشنفکری :

واژه‌های «روشنفکر» و «روشنگر» در مطبوعات و نشریات دو دهه پسین کشور زمینه کار برد گسترده‌یی یافته‌اند اگرچه پیشتر از آن، مثلاً دهه‌های آغازین دوره ادبیات معاصر به کار برد این واژه‌ها بر میخوریم؛ ولی در مقایسه با کار برد آنها در دو دهه پسین، که آگاهی و بیداری سیاسی ویژه‌یی در این دوره پدید آمده مسیر دیگر گونیهای سیاسی جامعه ما ژرفتر و شتابانتر گردید - استعمال این دو واژه نیز در پهنوی انبوه واژه‌ها و اصطلاحهای تازه دیگر، بیشتر شد. افزون بر این، واژه «روشنگر» و کار برد آن قدامت تاریخی بیشتری دارد، چنانکه در یک بیت شعر مولانا آمده است :

گر چه تمسیر زبان روشنگر است لیک عشق بی‌زبان روشنتر است

اما سخن بر سر این است که کار برد این «واژه» مانند برخی از واژه‌های دیگر با اشتباه و غلطی همراه بود و واژه «روشنگر» بنا بر آهنگ و ویژه‌یی که داشت به جای «روشنفکر» بیشتر به کار مرده میشد. فرقیها پیدا شدند که «روشنگر» و «روشنفکر» معادل یکدیگرند، بنابراین، «روشنگر» را به «روشنفکر» برتری دادند و در مواردی که بایست «روشنفکر» گفته و نوشته میشد، «روشنگر» گفته و نوشته شد. هنوز هم برخی از نوشته‌ها را که میخوانیم به کار برد غلط «روشنگر» به جای «روشنفکر» بر میخوریم. واژه یا اصطلاح «روشنگر» در حالی که «توضیح یابیان» و «توضیح کننده یا بیان کننده» معنی میدهد، معادل است با واژه‌ها و اصطلاحهای اروپایی «ایلاپن منٹ» (Enlightenment) انگلیسی و «آف کلا روئنگک» (...) آلمانی. بساری این دو اصطلاح اخیر اروپایی هرگز به معنای «روشنفکر» نیست. «روشنفکر» معادل است با Intellectual، انگلیسی. و باز افزون بر اینها، «روشنگری» یا «دوره روشنگری» در اروپا به یک دوره خاص (سده‌های ۱۷ و ۱۸ م.) اطلاق میشود. در اروپا پادرسده‌های هفده و هجده پژوهنده‌گان و روشنفکرانی همانند اسپنوزا، پیکن، هابس، جان لاک، شلینگ، هر در، فرانکلن، ولتر، روسو و گروهی دیگر پدید آمده به کار جدی روشنگری پرداختند و در زمینه‌های گوناگون علوم و دانشها کتابهای فراوان نوشتند و به نشر سپردند. محققان پسینتر اروپایی هنگام بررسی و مرزبندی تاریخ فکر و فرهنگ آن دیار اصطلاح «ایلاپن منٹ» را با در نظر داشت ویژه‌گیهای فکری و فرهنگی سده‌های ۱۷ و

۱۸ به کار بر دند که بعد این اصطلاح در آلیا فی به «آوف کلا روفنگ» برگردانده شد. در زیان روسی نیز معادلی برایش یافتند و در دری واژه «روشنگری» را معادل آن قرار دادند. زمانی که آثار فکری و فرهنگی سده های هفده و هژده به زبان دری برگردانده میشد، اصطلاح «روشنگری» نیز زمینه کار برد گسترده یی یافت؛ چنان که اصطلاح «رفسانس» نخست به مین شکل در دری به کار برده میشد که بعد هما اصطلاح «دوران نورایی» در برابر آن وضع گردید. بنا بر این، هنگام کاربرد «روشنگری» به چند نکته زیر باید توجه نمود:

۱- «روشنگر» و «روشنگری» از نگاه بار معنایی با «روشنفکر» و «روشنفکری» یکسان نیست؛ پس استعمال یکی به جای دیگری نیز درست نیست و نباید «روشنگر» را به جای «روشنفکر» یا «روشنگری» را به جای «روشنفکری» به کار برد و باز اگر دلچسپی داریم که «روشنگر» و «روشنگری» را به کار ببریم باید به کار برد صحیح و درست و به مورد آن توجه نماییم و در جایی که کاربردیم که گپ از روشنگریست و نه روشنفکری.

۲- «روشنگر» یا «روشنگری» اردوره تاریخی ویژه یی نمایندگی میکنند و نمیتوان آنها را به هر دوره یی نسبت داد یا در هر زمینه یی به کاربرد. مثلاً نوشت: «دوره روشنگری در ادبیات معاصر دری افغانستان»؛ همان گونه که نمیتوان گفت «رفسانس یا دوره نورایی ادبیات دری» و یا... اگر چه شاید بتوان مشابیهتها و همگونیهایی در شعر و ادب و برخی از آثار دیگر فکری و فرهنگی یافت و اثبات نمود که مثلاً در این یا آن موردی مشابیهتی وجود دارد؛ ولی بودن یا یافتن این مشابیهتها دلیل شده نمیتواند که اصطلاح خاص و تثبیت شده یک دوره را به همان معنی و مدلول در دوره دیگر به کار برد؛ مگر آن که از کار برد این گونه اصطلاحها هدهای کلی و عمومی داشته باشیم و در بیان و نگارش خود از معانی و مدلولهای آنها طور ضمنی استفاده نماییم و مثلاً بکاریم «نورایی و آفرینی در شعر دری».

۳- «روشنگر» و «روشنگری» (روشن+گر+ی) از رهگذر ساخت خود و این که آیا پسوند «گر» با صفت یا صفتهایی مانند «روشن» آمده میتواند یا نه، مورد تأمل است. باید تحقیق شود که آوردن «گر» با «روشن» تا چه اندازه درست و بجاست.

نویسنده: ح. حامدوف

گزارنده: ح. یارتین

نحوه تشریح نوایی به فردوسی و شاهنامه‌ش

امیر علیشیر نوایی دانشمند، مفکر و شاعر زبان و ادبیات اوزبیکی - ونیز دری - به
ایجادیات شاعر گرانمایه و بزرگ ابوالقاسم فردوسی توجه داشته به آن بهای بلند قایل بوده
است. او، فردوسی را پایه‌آستان بلند پایه و سترگ دیگر زبان دری چون سعدی، حافظ، نظامی،
خاقانی و غیره همسنگ و همسان می‌شمارد.

علیشیر نوایی در اثر «محاكمة الفتن» خود فردوسی را «درخشوی استادفن» می‌گوید. (۱)
همچنین، نوایی در کتاب «غرایب الصغر» خود فردوسی را همچون بهادر میدان شعر دانسته
چنین می‌گوید:

بومیداند ا فردوسی اول کرد ابرود،

که گر کیلسا دستم جوا بین ابرود

رقم قیلدی فرسخده «شاهنامه» بی

که سینهی جوا بیده هر خامه‌بی

مسلم دورود ظاهراً یواشی

که عرض فیه کیلماید ور هر کیشی (۲)

• این مقاله از کتاب «نوایی که ارمغان» اوزبیکستان شوروی، نشریات «فن»
تاشکند، ۱۹۶۸، صص ۱۹۵-۱۹۹ گزارش یافته است.

ترجمه دومی: در این وزنگاه فردوسی آن گرداندار است که اگر رستم به مأورده بیاید شکست میخورد.

او چنان «شاهنامه» فرغنده میسرود که به پاسخ آن « همه غایب ها شکست. این کار او کاملاً مسلم است و هر کسی چنین کاری کرده نمیتواند.

نوایی با نوشتن اینگونه جملات و به ویژه یادکرد نام رستم در ابیات بسالا، در حقیقت به این موضوع اشارت کرده که در آفرینش قهرمانی چون رستم، فقط فردوسی قادر بوده است و پس به ایجاد بات شاعر (فردوسی)، بها وارجی بلندتر از این نمیتوان سراغ کرد و داد. هرگاه مآثرهای نوایی چون «غزاین المعانی»، «خمس» و آثار دیگرش را از نظر بگذاشتیم، به نام و سیمای قهرمانان «شاهنامه» زیاد پر میخوریم. از دیباچه کتاب «غزاین المعانی» نوایی که یادآوریم، تا انجام آن، قهرمانان شاهنامه فردوسی همچون رشته سرخی جالب توجه میکند.

نوایی در ایجادیات خود آنجا که شیخ وزاهد را به یاد انتقاد میگیرد و نوز در یاد کرد موضوعهای مربوط به می و معشوق، با توجه به حام جمشید «شاهنامه» موضوعات متنوع و جالبی ایجاد کرده است. چنانکه شاعر (نوایی) در غزلی که با مطلع «سین گمان قیلانین اوزگه حام می وجود ابرور» آغاز میشود، بر زاهد و یا کار چنین انتقاد میکند:

ای خوش اولی کیم، انکا ظرف اولسا پیر سیندان سفال

جام اولور گیتی نما، جمشید آنی ایچکن گدا

ترجمه دومی (لفظ به لفظ): ای خوش آن می که ظرفش سفالی شکسته باشد، جام گیتی نما گردد و از آن جمشید و گدا یکسان بنوشند.

این گونه عبارات و تشبیهات در هر چهار دیوان علیشیر نوایی خیلی زیاد یافته شده میتوانند. علیشیر نوایی در اثر دیگرش به نام «ساقینامه»، در مورد بی وفایی ز مانه و دیبا سخن را زده با یاد کرد زیانها و زشتیهای حرص مال و ملک، اندیشه و رأی خود را بر بنیاد حقایق تاریخی استوار مینماید. او (نوایی) کسانی را که غرق در هوی و هوس، عیش و عشرت و حرص دنیا اند، شدیداً نکوهش میکند و در این مورد گذشته شاهان «شاهنامه» را به خاطر می آورد:

ایکسکی که تاج ایلده اورنگ قنی؟

هم کیور مرث ایله هوشنگ قنی؟

بیرینی قورده یور گردون آخر؟

قنی جمشید و فریدون آخر؟

نی کپالیس پاروئیس سابیانی نی اسکندر دانی وئی اشکانی
 قالمادی رستم ایله سام دانی یزدگرد اوتلی و بهرام دانی (۳)

ترجمه دری (لفظ به لفظ) : کوکیومرث و هوشنگ ، کجاست تاج و اورنگ آنان؟
 چشیده و فریون کجاست ، آیا گردون یکی از آنان را باقی گذاشته است؟
 نی کپانی و ساسانی مانده اند وئی اسکندر و اشکانی ، رستم و سام نمائند و یزدگرد
 و بهرام درگذشتند.

روشن است که فردوسی نخستین بار در ایجادیات ادبی خسود بر اساس روایتهای
 و داستانهای مردم و منابع تاریخی ، سیماهای چون خسرو و شیرین ، بهرام گور ، اسکندر
 و غیره را به وجود آورد و از آنها در شاهنامه خود به شایسته گی یاد کرد. این موضوعات ،
 فقط از فیض فردوسی بود که از کتابی به کتاب دیگر و از نسلی به نسل دیگر ، سینه به سینه
 رسیده در این جریان تکامل و گسترش یافت. پس از فردوسی ، سخن پردازان دیگری چون
 نظامی گنجی ، امیر خسرو دهلوی و در نهایت امیرعلیشیرنوی ، به پیروی و الهام از
 فردوسی به این شیوه و روش پرداخته ، هر یک با اسلوب ویژه خود داستانهای باشکوه ،
 مضمون و هدفهای بلند وارجناک ایجاد نموده آنها را در «خمسه» های خود جای دادند.

علیشیرنوی در «خمسه» خود ، آنگاهی که اسلافش را به خاطر آورده دوی از آنها
 را یاد میکند ، خواهی نخواهی نام فردوسی را نیز به زبان میگیرد و از او یاد آوری مینماید.
 نوایی با یادکرد نام شاهانی که در «شاهنامه» آمده اند ، جنگها و غولریزیهای سه پانزدهم
 (نهم هجری) را که به خاطر دستیابی به تخت و تاج صورت میگرفت ، شدیداً نکوهش نموده
 آنها را محکوم مینماید. او بدین گونه ، به شهزاده های قیدی و شخص سلطان حسین میرزا -
 بايقرا که بی توجه به وضع رقتبار و زنده گی پراز رنج مردم ، در عیش و عشرت غرق بودند
 توصیه میکند.

نوایی در داستان «حیرت الا براره» خود ، آنجا که بحثهایی در مورد راستی ،
 صداقت ، عدل ، داد و قناعت دارد ، خصصتهای سیم و زر اندوژی ، دخل و طمع را نکوهش
 میکند و نشان میدهد که این دنیاها نا ایستا و گذرا به کسانی چون : ایرج ، هوشنگ ، سام ،
 فریدون ، جمشید ، ضحاک ، بهمن ، قارون ، زال ، رستم ، دارا و اسکندر بقا نکرده ،
 شایسته است که از سرفروخت و زنده گی آنها درس عبرت گرفت. در بیشتر این مقالات نو ،
 این گونه بحثها را نگاه مضمون و نگاه خود با اندیشه و فکر فردوسی هماهنگ است :

هر کشتی اول نصف داکمپوز مینگ دورور
 رستم ایسا پلور یوقی توینگ دورور
 ایلا سا او اقم + پککی رستم ایسی
 پیر کشتی آخر هم ایروور پیر کشتی
 ما جز ایسا گپور ایلا رستم سینگا
 ایر لیک ایروور اندا مسلم سینگا (۴)

ترجمه دری : در صقی که صد هزار سپاهش بود ، وجود یا علم یک تن حتی اگر رستم هم باشد یکسان است . اگر یک تن به تنهایی کار دورستم را به انجام رساند ، باز هم یک تن است . اگر گپور رستم پیش تو عاجز بمالد ، در آن وقت قدرت تو مسلم خواهد بود . همیشه نواهی در بیشترینه داستانهایش ، قهر مانان خود را با قهر مانان « شاهنامه » فردوسی مشابه و همگون ساخته است . آنگونه که در « شاهنامه » قهر مانان مشهوری چون زال ، رستم و سهراب از سن ده سالگی همه دانش ، هنر و مهارت های لازم را فرا میگیرند ، و در میدان زور آزمایی و قدرت پهلوانان بی همتا و نیرومند میشوند ، فرهاد (قهرمان یکی از داستانهای نواهی) نیز در سن ده سالگی همه دانشها و فنون زنده گی را فرا میگیرد . همچنین گفته شدن اهریمن به وسیله فرهاد ، داستان کشته شدن دیوماز ندران را به دست رستم به خاطر می آورد :

قویوب قصر گره پوز اندا کی که رستم
 ایشکدا پساغلا یان رخشی لی محکم (۵)
 ترجمه دری : در قصرش چو رستم در آمد و رخش را بر در وازه محکم بست .
 توجه و حرمت همیشه نواهی به فردوسی و الهام گیریش از ایجادیات او ، به ویژه در داستان « سد سکنری » نواهی به خوبی نمایان است ، شاعر (نواهی) در باب یازدهم داستان خود به سان « شاهنامه » شاهان ایران زمین را به چهار سلاسه بخشیدنی میکند ، بدینگونه : پیشدادیها ، کیانیها ، ساسانیها و اشکانیها . همچنین او سلسله هر شاه ، چه گونه گی وضع لشکریان و نیز سرداران و بهادران آنها را یک به یک معرفی مینماید . چنانکه نواهی در اثر خود « فرمان عجیب » جمشید و « بیباکیهای ضحاک » را در ریختن خون مردم ، جدا گانه به یاد انتقاد و تذکرش میگیرد .

فردوسی در « شاهنامه » ، افراسیاب شاه توران زمین را شخص ظالم ، متجاوز ، هوریز ، بیرحم ، بی خبر از علم و دانش دانسته او را شدیداً تذکرش میکند . نواهی نیز در اثر « سد سکنری » خود همچون فردوسی ، افراسیاب را به حوث شاه چهار و سهراب کننده وضع ملک و مردم معرفی مینماید ، بدینگونه :

بسته شاه لوق قیلندی افراسیاب
 و لی قیلدی عالمی ظلمی سهراب

ز ما نودا گرا پردی آبا د کم اسی قویما دی چرخ آبا د هم (۶)
ترجمه دری :

پاژ شاهى كرد آن اثر اسباب ليك ظلمش كرد عالم را خراب
در زمانه گر بودی آبا د کم نيست شد از چرخ آن آبا د هم
در همین باب، نوایی به فردوسی و اثر ماندگارش «شاهنامه» چنین بار اشاره کرده در ترجمه داستان نیز از فردوسی یاد هایی دارد. این بیت که در بیان چهارمین دسته شاهان است، اثبات ادعای ما تواند بود :

نوا سازی دهقان آذر پرست بونوع ایتدی سوز رشته سینه بار بست (۷)
ترجمه دری :

نوا ساز دهقان آذر پرست چنین رشته حرف را بار بست
امیر علیشیر نوایی در نگارش یکی از اثر های دیگرش به نام « تاریخ ملوک مجم » (۱۴۸۸ م ، ۸۹۴ هـ) افزون بر آثار متعددی چون : « تاریخ طبری » ، « تاریخ گزیده » و « تاریخ بناگنی » ، « جامع التواریخ » ، « نظام التواریخ » ، « تاریخ جلیلی » و غیره از شاهنامه فردوسی نیز سود جسته است. نوایی در این اثر خود به پیروی از فردوسی ، شاهان ایران را به چهار دسته بخشندی نموده ، حکمروایی و کار های گوناگون آنها را تصویر میکند . او در اثرش ، هوشنگ ، جمشید ، طهرمهرث ، فریدون ، نوشیروان ، منوچهر ، بهرام گور و دیگران را به نسبت اینکه به آبدای و آبا دانی مملکت پرداخته ، شهرها و دهکده های تازه بنیاد گذاشته ، نهرها کشیده ، امور علمی ، هنری و کشاورزی را رونق داده ، اشخاص دادگر و انمود موسازد. نوایی با نشان دادن و تصویر حکمروایی و کسار های گوناگون حکمرانان پیشینه ، شهزاده های تیموری را که به خاطر رسدن و دستیابی به تاج و تخت ، میان خود به جنگ و مبارزه دست یازیده باعث ویرانی مملکت و خرابی حال و زنده گی مردم میشدند ، توصیه نموده بدینگونه از آنها میخواست تا از حوادث و رویداد های تلخی درس عبرت بگیرند .

اگر چه نوایی برخی رویداد ها و حوادث تاریخی «شاهنامه» را مینا آورده (مثلاً حکمروایی هفتصد ساله جمشید و چهل ساله هوشنگ ، زنده گی و سرگذشت شاهان و ترتیب سلاطین آنها) ، اما از اینها تنها برای اقبای زنده گی خصوصی شاهان سود نبرده ، بلکه مناسبتهای آنها را در ارتباط با زنده گی عامه مردم و مملکت نیز نشان داده است. (۸)

فردوسی در «شاهنامه» بحاکم و افراسیاب را همچون انگسوی ظلم و ستم، فارت و خورنیزی به تصویر کشیده است، نوایی نیز دواثرش خصیلت‌های منفی این سیمای را با بار دیگر برشمرده آنها را بر سر مردم و مملکت همچون آفت و بلا ی عظیم میدانند. به این گونه، نوایی به فرمانروایان ظالم، بیرحم و ویرانگر در اثر «خمس» اثر نفرت و انزجار شدید، و به حکمرانان عادل و بشر دوست حرمت و نظر نسبتاً نیکوی خود را ابراز میدارد و خصیلت‌های مردم دوستی و نوع‌پروری را مستطاید و آنرا ترغیب میکند.

مزاوار دقت این است که آن عده شاهانی را که فردوسی در «شاهنامه» ظالم و ستمکار نشان داده، نوایی نیز در کتاب «تاریخ ملوک جم» خود آنها را به صفت شاهان ظالم و ستمکاریاد کرده است. به همینگونه، فرمانروایانی را که فردوسی عادل و مردم دوست نامیده، نوایی هم از آنها همچون فرمانروایان عادل و مردم دوست یاد نموده است.

به صورت عموم نوایی، فردوسی و اثر همیشه جاویدان او «شاهنامه» را به دیده نیکو و قدر نگرسته، از آن در ایجادیات خود بهره‌ها گرفته در گسترش اندیشه‌های پیشرو و مردمی خود سود برده است.

مادر بخش مناسبات امیرعلیشیر نوایی و فردوسی، تأملی گذرا و کوتاه نمودیم. آشکار است که اگر این مسأله به گونه جدی و گسترده مورد پژوهش و شنا سایی قرار گیرد، بدون تردید میتوان نظریه مناسب همه جانبه شاعر و متفکر انساندوست امیرعلیشیر نوایی را نسبت به آثار کلاسیک ادبیات دری و همچنین تأثیر فردوسی را بر ادبیات اوزبکی به خوبی دریافت و باز شناخت.

پانویسها:

- ۱- علیشیر نوایی، آثار منتخب، جلد ۳، تاشکند، ۱۹۴۸، ص ۲۰۴.
- ۲- نوایی، خزائن المانی، ۱۶، گرایب الصخر، اوزبکستان شوروی، فن ادبیاتی نشریاتی، تاشکند: ۱۹۵۹، ص ص ۷۰۵-۷۰۶.
- ۳- نوایی، خزائن، ۴، نواید الکبر، اوزبکستان شوروی فن، ادبیاتی نشریاتی، تاشکند: ۱۹۶۰، ص ۶۸۶.
- ۴- علیشیر نوایی، خمس، حیرة الا برار، اوزبکستان شوروی، فن ادبیاتی نشریاتی تاشکند: ۱۹۶۰، ص ص ۲۰۵-۲۰۷.
- ۵- علیشیر نوایی، خمس، سد سکندری، فن ادبیاتی نشریاتی، تاشکند: ۱۹۶۰، ص ۶۴۹.
- ۶- همان، ص ۶۵۰.
- ۷- همان، ص ۶۵۰.
- ۸- هیت معروف، در باره اثر و تاریخ ملوک جم، نوایی، مجله و اوزبک نویی و ادبیاتی مسأله لری، ۱۹۶۰، ش ۱، ص ۱۹.

پیوند فزیک و روانشناسی

مادر مقالات پیشتر انعکاس طرز دید جامعه شناسی را در دانش فزیک و روانشناسی به اجمال برگزار کردیم و حال میخواستیم تا پیوند متقابل میان فزیک و روانشناسی را، که در ظاهر امر جدا و مستقل از یکدیگر اند، مطرح نماییم.

در دوره یونانیها که تا هنوز تجربه به مفهوم علمی آن به وجود نیامده بود، تحقیر از کارهای عملی که به وسیله پرده گان اجرا میشد، به نفرت از اجرای هر گونه تجربه در امر تحقیق منجر گردید. برای بررسی جهان واقع و دنیای طبیعی آنچه کسه عمده و حیاتی مینمود، کار برد حواس و به خصوص استعمال عقل و تفکر نظری بود که اهواز اصلی و اساسی به حساب می آمد.

در آغاز، پدیده ها به وسیله حواس مطالعه میگردد و بعد به منظور تفکیک پدیده های متحول از پدیده های ثابت و جوهری از عرضی و اصلی از فرعی، نیروی تفکر و تعقل به کار میرفت. بدین وجه که عقل همان شی محسوس را از عوارض حسی از قبیل رنگ و آواز و مزه تجربه و انتزاع میکردند و طی این مراحل پدیده تجربه و انتزاع انواع پدیده های حسی را به کمک محمولات منطقی نوع و حسن و فصل، تصنیف و طبقه بندی و جایگاه جا میکردند و از احساس به ادراک حسی و از آنجا به تصور و مفهوم و بر همین قیاس تا به مدارج عالی از پیشه، صعود و خروج صورت میگرفت.

این شهره تحقیق در مطالعه پدیده های جهان مفهوم آنرا داشت که روانشناسی و منطق به عنوان مدخل و مقدمه برای انواع جستجوها و بررسیها در فزیک و طبیعت پذیرفته گردد. مگر در دوره رنسانس، پس از کارهای گالیله، این عقیده شدیداً تقویت گردید که خواص اشیا را باید که به وسیله تجربه - و نه عقل - کشف و بررسی نماییم و نقص و خطای حواس را به وسیله اختراع ابزار و آلات جبران کنیم و باز نقص این آلات را با اختراع آلات و ابزار دقیقتری تلافی نماییم، بی آنکه نیاز به آن باشد که در قسمت تصحیح خطا و اشتباه حواس به نظریه معرفت و یا منطق و خردناب پناه ببریم. چنان که گالیله تلسکوپیی که خود آنرا کشف کرده سپس متوجه مهتاب ساخت، چهره دیگری از آن را در انظار جهانیان به معرض تماشا گذاشت و در آن دوران علمه او بدینگونه استدلال میکردند که تغییر چهره مهتاب به واسطه چیزیهست که در خود همان تلسکوپ تمیبه گردیده گو آنکه شیطانی در آن جای داده شده است !

در آن عهد و دوران خیلی طبیعی بود که چنین یک عکس العمل دو مقابل گالیله نشان داده شود و در واقع بقایای همان تحقیر از تجربه بود که به اسباب و آلات فزیک و از آنجمله دور بین گالیله سرایت کرده میخواستند تا سیمای مهتاب را همچنان اردیچه چشم شاعر بنگرند تا از پشت تلسکوپ گالیله که آنرا همانند زمین خاکسی نشان میداد. همانطور داستان چهار عنصر آب و آتش و خاک و باد، روی اصل گرمی، سردی و برسی و خشکی استوار بود که به وضوح از ادکات حسی ما حکایت داشت و اما زمانی که لاویزه وزن عناصر را بمیاز قرار داد، تعداد عناصر بیشتر از چهار گردید و به سرعت افزایش یافت. احساس سبکی و سنگینی که با کششی عضلاتی ما همراه است، معیاری برای شناخت حرکت و سقوط اجسام به شمار میرفت و ارسطو فکر میکرد و ما نیز وقتی که وزنه سبک و سنگین را بلند مینماییم و میخواهیم دو باره رها کنیم، تصور مینماییم که حتماً وزنه سنگین زودتر از وزنه سبک به زمین فرود میافتد. و در این نوبت باز هم گالیله بود که از بالای برج مایل و بیزا، وزنه های متفاوتی را سقوط داد و مشاهده نمود که همزمان به زمین فرود می آیند. در اثر کلیه این اکتشافات، اعتبار تجربه به جای نگرش عقلی خیلی بالا گرفت و دانشمندان فزیک هر چه بیشتر از مفاهیم روانشناسی و حتی مفاهیم فلسفی نیز فاصله میگرفتند. کارنایدانها کشید که نیوتن شعار میداد «من سازنده فرضیه ها نیستم». این احساس نیوتن در عین

آنکه پیمانگر آنست که دانش فزیکه نظریه دوره قدما از تمییزات ووا نشناخته و متافزیکه فاصله گرم فقه است، دومین حال دوس عبرت و پند آموزنده می برای کسانیست که تصور میکنند عینیت همان فزیکه یک مسئله پیش پا افتاده و مبتدلی بوده است؛ غافل از آنکه اینهمه تلاشهای نظری مستمر و مجاهدات نستوه دانشمندانی چون کپرنیک و گالیله و نیوتن بوده که عینیت فزیکه را استوار ساخته تثبیت کرده اند. مگر آن عینیتی که مطلوب و منظور ماست، همان عینیت درروشن و مینود مطالعه است که دانش فزیکه را در جمله علوم دقیقه قرار داده است و همانطور که اگست کنت در طبقه بندی خویش از علوم یاد آور شده است، درس آغاز علوم ریاضیات می آید و بد علم نجوم و باز فزیک و از آن پس علوم دیگر. و از نظر تاریخی که موضوع را بررسی مینماییم دانش فزیکه در آغاز از علم ستاره شناسی به وجود آمد و عینیت در کیهان شناسی به گونه ای بوده که منجم و یا ستاره شناس در هیچ لحظه ای از زمان تصورش را هم نمیکرده که نوری از ستاره گان که تا به چشم وی میرسیده، در اثر آن کدام تمییزی در موقعیت خود ستاره و یا در محلی که از آنجا ستاره را رصد میکند، به وجود آید و یا که «ناظر» تأثیری بالای «منظور» بر جای بگذارد و یا اینکه «مشاهده» «پدیده» را دگرگون بسازد.

مگر بعضی افریکدانان و فلاسفه متوجه گردیدند که تعمیم و گسترش قسانو نمند بهای حاصله از تجربه با اجسام بزرگ در مرزهای اتمی و دنیای بینهایت کوچک ما ممکن مورد و مصداقی نداشته باشد. آنچه در اینجا مایه شک و تردید فراوان میگردد، این امر است که مانمیتوانیم مرز فاصل میان ذهن و عین و تجربه و موضوع تجربه را بدانسان که در مورد اجسام بزرگ معمول میداشتیم، آزادانه و به طور دقیق، مشخص و معین بسازیم و یا که «پدیده» و «مشاهده» پدیده را از یکدیگر تفکیک نماییم و ناظر و منظور در این حالت تا به حدی در هم می آمیزد و تداخل پیدا مینمایند که نمیشود میان آنها تمایز و جدایی را قایل شویم.

آنچه که در اینجا میان تجربه و موضوع تجربه مبادله میگردد از یک حد اقل ممکن که کو انتوم عمل (h) نام دارد نمیتواند که کمتر باشد و تازه خود به طور تقریبی معادل و همسنگ هر دو طرف تجربه و موضوع تجربه است.

روتر هاینز برگه در ۱۹۲۷ همین عدم قطعیت و نا معینگری را به گونه ای توضیح میدهد که جالب و شگونیست؛ بدین وجه که اگر خواسته باشیم میسر کدام الکترونی را دنبال نماییم

جمهوریسم اولتر از همه موضع وسرعت آنرا مشاهده و رصد نماییم و برای این منظور باید شعاع نوری را متوجه آن سازیم که اگر نوری را با موج بلند انتخاب نمایم موضع الکترون در محدوده محل این بسته موج که خیلی گسترده تر از آنست، محو و ناپدید میگردد که اگر الکترون در محیط این موج حرکتی هم داشته باشد، نمیتوانیم که از آن اطلاع حاصل نمایم، ولی این بار در عوض اگر شعاع نوری را با موج کوتاه انتخاب کنیم، در این حالت هر چند که ممکن و محتمل مینماید که موضع آنرا به طور دقیق معین و مشخص بسازیم مگر کار برد این نوری با موج کوتاه چون انرژی بیشتری نسبت به نوری با طول موج بلند دارد، الکترون را به شدت تکان میدهد و ضربه میزند و در نتیجه مسیر آنرا متغییر و مبهم جلوه میدهد و در نهایت امر آنچه را که ما مشاهده و رصد مینماییم، همان سرعت و مسیر مربوط به خود «پدیده» الکترون نیست، بلکه نتیجه و حاصل دخالت مستقیم صادر خود همین پدیده است که ما خود آنرا ایجاد کرده ایم و هیچ وسیله ممکن در اختیار نداریم که تا موج نوری را برگزینیم که بتواند هم موضع الکترون را به طور دقیق مشخص و مرز بندی نماید و هم انرژی وابسته به همان طول موج نور مورد بحث هیچگونه تأثیر اغلال کننده را در سرعت آن برجای نگذارد و در حقیقت واقع هنگام بررسی پدیده های اتمی و زیر اتمی دیگر «پدیده» و «مشاهده» درهم می آمیزد و ناظر از منظور نمیتواند که جدا بماند.

پس از طرح اینگونه مسائل بود که بیشتر فزیکدانان به جای دل بستن و امید بیشتر به دقیق ساختن هر چه بیشتر ابزار اندازه گیری سر از توبه امر بحث و تحقیق در مسأله معرفت شناسی آغاز کردند.

در چنین اوضاع و احوالی خیلی طبیعی مینمود که فزیکدانان طی بررسیهای دانش فزیک به روان شناسی و تئوری معرفت مراجعه نمایند و حتی «فیلز» که موسس مکتب کوهنهایم در فزیک است، یکی از رساله های خود را به نام «فزیک اتمی و معرفت بشری» نام گذاشت و نیز با دانشمندان چنان معروفی در مورد نقش تئوری معرفت در دانش فزیک بحث کرد.

همانطور که روی دوپرویی بنیاد گذار مکانیک حوجی در کتاب فزیک و میکرو فزیک ،
خویش ضمن بحث از زمان و حرکت نظریات هائری برگن یاد آور میشود و محاسبات
میسازد که چگونه تحقیق برگن از زمان و حرکت از نظر روانشناسی با مفهوم زمان و حرکت
از نظر فزیک و فلسفه طبیعت نزدیکی و همانگی دارد.

این نزدیکی مطالعات فزیک به روانشناسی از جهت عکس آن که همان تمایل متود
روانشناسی به فزیک است ، نیز صدق و صحت دارد و در واقع از مدت نیم قرن و بیشتر از
آنست که معمول گشته است و مانع نخواهیم این مطلب را که در روانشناسی تجربی بارها
عنوان گردیده است به تفصیل باز بگوییم و تنها به شکل فهرست گونه از آن یاد آور میشویم .
د پوید هیوم فیلسوف مشهور انگلیسی در پی آن شد تا میتواند معمول در دانش فزیک را در
روانشناسی به کار بندد . و چون هموطن وی نیوتن قانون جاذبه را در مورد اجسام و اجرام
طبیعی فورمول بندی کرده بود ، او با الهام از کسار نیوتن قانون تدامی معانی را به دست داد
و به این پاور آمده که حوادث روانی نیز بنابر قانون تضاد و مشابهت و مجاورت ، یکدیگر را
بر حسب مناسبات متفاوت ، جذب و یا دفع میکنند که مثال آنرا میتوان در این شعر سمدی مطالعه
و بررسی نمود که گوید :

گل خوشجوی در حمام روزی	رسید از دست محبوبی به دستم
بدو گفتم که مشکى یا عبرى	که از بوى دلا و یز تو مستم
بگفتا من گل ناچیز بودم	و لیکن مدتی با گل نشستم
جمال همنشین دو من اثر کرد	و گرنه من همان خاکم که هستم

به پاورف همان قانون تدامی هیوم را که جنبه درونی داشت به صورت انعکاس مشروط
متوان کرد و نشان داد که یک حرکت ، حرکت دیگری - و نه یک معنو ، معنو دیگری -

تدا می‌مکنند. و تجربه پا ولف که به عوض ارائه غذا به سگ «اندکامی طبیعی» یک کامی شرایط راه و سیله صدای زنگ در سگ ایجاد کرده بود، خیلی شهرت دارد. از مکتب اصالت سلوک که به وسیله تورند ایکه و تولمان و کلاوکه بدل و به خصوص اتن پی افکنده شد، اندیشه های پاولف تعمیم و گسترش بیشتری یافت.

روانشناسی از این پس به جای مطالعه ذهنی و شعوره و ادراک باطنی بررسی سلوک و رفتار حیوان و انسان را وظیفه خود اعلام نمود و انگیزه و پاسخ و عمل و عکس العمل را طرح و عنوان کرد و هر چه بیشتر عینیت فزایی را اساس کار خود در مطالعه پهنیده های واقعی قرار داد. و بدین ترتیب روش روانشناسی به فزیک متعایل گردید. این نزدیکی روانشناسی به فزیک و فزیک به روانشناسی مفهوم آن را دارد که ذهن و عین و فزیک و روان مثل اینکه سرشت و کرکتر مشترکی داشته باشند و شلینگک در روزگار خود گفته بود که طبیعت روحی است، آشکار و روح طبیعی است، پنهان؛ گویا تفاوت جسم و روح در پیدایی و پنهانی آنست و از نظر روش می‌تود نیز ممکن است روزی فرا برسد که علوم طبیعی و علوم اجتماعی باز هم وحدت بیشتری پیدا کنند.

فهرست ماخذ:

- (۱) تکامل خلاق، هنری برگن، ترجمه عربی، چاپ قاهره: ۱۹۶۰.
- (۲) فزیک و ماکرو فزیک، لوی دو بروی، ترجمه عربی، چاپ قاهره: ۱۹۶۷.
- (۳) پرا بله های فلسفی علوم هسته ای، هاینز فیرگک، ترجمه عربی، چاپ قاهره: ۱۹۷۴.
- (۴) تحلیل ذهن، قالیف برتراند اسل، ترجمه مشرقچهر پز و گمر، چاپ تهران: ۱۳۴۸.

پروفسور داکتر فرانک کا متعلقی
دکتر در علوم فیزیکی و ریاضی
از مجله فرمینگ وزنده گسی چاپ شوروی
ترجمه عقد وست

حالت چهارم ماده

علوم هرگز توقف نمیکند و لایق قطع به رازهای طبیعت میپردازد. هلا سماعالی از ماده که به تازه گی کشف شده است، درست یکی از این رازهاست و مطالعه در خواص آن، یکی از وظایف بزرگ علم جدید است.

از دیر زمانی فیزیکدانان آنها حادث داشتند ماده را تحت سه حالت جامد، مایع و گاز بررسی کنند. مطالعه انتشار جریان الکتریکی در گازهای رقیق که در آخر قرن نوزدهم به عمل آمد، کشف خواص اصلی، که ماده در این شرایط کسب میکند، منتهی شده است. به این مناسبت بود که شیمی دان انگلیسی به نام ویلیام کسروکس William Crookes برای اولین بار فرضیه یی مبنی بر اینکه ماده حالت چهارمی به نام «درخشان» Rayonnant دارد بیان کرد. بعداً برایش مسلم شد که در این مورد اشتباه کرده است. در واقع حالت چهارم ماده حالت گازیونیزه (Ionise) است و یک گاز وقتی یونیزه است که از یونها و الکترونها، اجزائی که باقیه برق شارژ شده اند، تشکیل شده باشد.

نزدیک بیسی سال قبل، فیزیکدان آمریکایی ایروینگ لانگمیر Irving Langmuir

به تحقیق در مورد گاز یونیزه پرداخت. او کشف کرد که خواص آن مانند خواص گاز در حالت یونیزه می‌گردد. بنابراین، پیشنهاد کرد آن را به عنوان حالت چهارم ماده بررسی کنند و این حالت را پلاسمای نامید. تاریخ بررسی پلاسمای به عنوان یک شاخه از فیزیک اتمینجا شروع میشود و موفقیت‌های دست آمده در این زمینه به مقدار زیاد مدیون دانشمندان اتحاد شوروی است.

اصطلاح «پلاسمای» همچنین به معنی دیگری در زمینه‌شناسی استعمال شده است. برای تمایز کردن گاز یونیزه از پلاسمای مایع عضوی *Organique* گاهی آنرا اولین پلاسمای گازی می‌نامند. فعلاً میدانیم که «حالت درخشان ماده» که کروکس در موقع شارژ الکتریکی در گاز مشاهده کرده بود، در حقیقت یک پلاسمای گازی است.

بارزترین خاصیت مشخصه پلاسمای عبارت از اشعه پی است که به وسیله تأثیر متقابل اجزای شارژ شده بین آنها با میدانهای مقناطیسی ایجاد میشود. هر جا که یک گاز درخشان وجود دارد، آن مربوط به پلاسمای است که در جرقه های الکتریکی و به ویژه درون جرقه عظیمی که آذرخش نام دارد، وجود دارد. از مدت‌ها پیش آذرخش گلوبولی که یکی از رازهای طبیعت است توجه دانشمندان را به خود جلب کرده است. تا امروز هنوز این راز کشف نشده؛ اما بدون هیچ گونه شک و تردید، این یک جسم کروی از پلاسماست.

انسان در شهرهای بزرگ در برابر رنگهای درخشان اعلا آنها متعجب میشود. روشی آنها هم به پلاسمایون است. جهان از عده خیلی زیادی از اجرام درخشان (آفتاب، ستاره گان صحابه) که همه آنها از پلاسمای تشکیل یافته اند، پر است. در عصر تسخیر فضا مطالعه پلاسمای کیهانی اهمیت خاصی یافته است. استروفیزیسین شوروی ای. چکلووسکی *I. Chklovski* روشنی اصلی بعضی از صحابه ها را بر اثر انتشار الکترونهاى سریع پلاسمای در میدان مقناطیسی بیان میکند.

برای او مسلم شده است که این صحابه بقایای انفجارهای ستاره پی هستند. مشهورترین این صحابه‌ها سحاب خرچنگ نام دارد؛ زیرا به یک خرچنگ عظیم شباهت دارد. سحاب خرچنگ باقی مانده یک ستاره سوپرنووا *Supernova* است که انفجارش به سال ۱۰۵۴ به وسیله منجمین چینی مشاهده شده است.

دانشمندان شوروی و گوئر بورگ *V. Guinzbourg* و ای چکلووسکی نشان داده اند

که در ذرات اشیاء کیهانی، اجزائی از انرژیهای عظیم که از اعماق عالم به زمین میرسند نیز پلاسمای کیهانی وجود دارد. انفجارهای ستاره ای حرکات شدید پلاسما را باعث میشوند. در این شرایط پلاسما نسبت به مودانهای الکترومغناطیس، درحالی که خودش از این نوع مودانها خلق میکند، واکنش نشان میدهد. بعضی از اجزای پلاسما انرژی بسیار عظیمی به دست می آورند و هنگام حرکت شان در میان فضا به اجرام کیهانی دیگر، مخصوصاً به زمین میرسند. در طبیعت انفجارهایی نیز وجود دارد که تمام یک ستاره را از بین میبرد؛ اما این پدیده به ندرت اتفاق می افتد. فورانهای خورشیدی از اینگونه هستند. بررسی آنها به مقدار زیاد بدون ستاره شناس شوروی آ. سورنی A. Severny است.

فورانهای خورشیدی جریانهای پلاسما را پرتاب میکنند که تا رسیدن به زمین در جو حمل نیرومندی را انجام میدهند در ضمن ایجاد مجراهای شمالی طوفانها مغناطیسی را سبب میشوند و ارتباطات رادیویی را مختل مینمایند.

زمین هم از طبقات متعدد پلاسما احاطه شده است که متراکمترین قسمتش یونسفر قشر پایینی است که ارتباطات رادیویی را از مسافات بسیار دور ممکن میسازد. در بالا کمربندهای ششمی وجود دارند که به وسیله اقمار مصنوعی کشف شده اند. این کمربندها از پلاسمای بسیار رقیق تشکیل یافته اند. پرواز اسپوئیفکها و موشکهای کیهانی نشان داده اند که فضای بین سیاره ای هم از پلاسما پر شده است؛ اما از یک تراکم چنان ضعیفی که تلبه های تخلیه خیلی کامل هم این چنین رقیق شده گی ماده را نمیتوانند ایجاد کنند. مطالعه ستاره های دنباله دار هم امکان میدهد که مسائل جنابیی در مورد خواص مشخصه پلاسما بیان کنیم. یک ستاره دنباله دار جسم متغردیعی است که از مخلوط آب آمونیاک و متان منجمه که سیگما را میپوشاند، تشکیل شده است. بعد از تحقیقات دانشمندان شوروی معلوم شد که شهاب مشهور توئگوسکا Tounguska بدون شک ستاره دنباله داری بوده که هنگام

وارد شدن به جو منتشر شده است. وقتی ستاره دنباله داری به خورشید نزدیک میشود ماده‌اش به شکل پخار خورشیدی می‌آید و می‌تواند که معادلی خورشید کشیده میشود.

در طول سالهای متمادی دانشمندان نتوانسته‌اند چگونگی نیروهای را که دم را در جهت مخالف خورشید می‌رانند بیان کنند. منجم روسی برد یخین Bredikhin در قرن نوزدهم نشان داده است که یکی از این نیروها فشار سریع الای تنقالی است که به وسیله نیرویکدان روسی لیدو Lebedeu که انستیتوی فیزیک اکادمی علوم اتحاد شوروی به نام اوست کشف شده است؛ اما فشار هابی را که دم بعضی ستاره های دنباله دار تحمل میکنند به قدری قوی هستند که فشار نامبرده در فوق برای بیان آنها کافی نیست. مثلاً در مورد ستاره دنباله دار اراند لوراند Arend Roland که به تازه گسی کشف شده است اینطور است.

این پدیده هم مستقلاً بهم با هم به وسیله منجم شوروی ای. استراپوویچ I. Astrapovitch و منجم آلمانی بیرمان Birmanu بیان شده است. آنها در این مورد به این نتیجه رسیده‌اند که این پدیده مدیون جریان پلاسمات که به وسیله خورشید منتشر میشود.

تا اینجا در باره پدیده هایی سخن گفته شد که برای بررسی مستقیم قابل حصول هستند اما هنوز چیزهای بسیار قابل توجه وجود دارند که در مرکز ستاره ها منبسط میشوند مخصوصاً در مرکز خورشید. خورشید مرکز را کسیونهای ترمونوکلر Thermonucleaire است که در اصل انرژی ستاره یی هستند و پر قدرت ترین سر چشمه انرژی را که در طبیعت وجود دارد تشکیل میدهند. خورشید به وجود آورنده انرژی بی حد و حصری است اگر انسان قدرت آن را با واحدی که در تکنیک استعمال میشود، بیان کند به سه ها میلیارد مگاوات سر خواهد زد.

بررسی مستقیم این پدیده ها غیر ممکن است؛ زیرا ابزار هایی که انسان بتواند در جایی که این انرژی عظیم فراهم میشود، قرار بدهد، وجود ندارد؛ اما دانشمندان حد اقل به وسیله فکر میتوانند در آن نفوذ کنند. در این تلاش آنها از حسابهای تئوریک دقیقی که به وسیله دانشمندان آمریکایی مارتین شوارزشیلد Martin Schwarzschild و دانشمندان

شوروی الاماسویچ Allamassevitsh نویسنده این مقاله تدوین فله کمک خوانند گرفت. این حسابها نشان میدهند که در مرکز ستاره ها درجه حرارت به دهها میلیون درجه میرسد. راکسیونهای ترمونوکلر در پلاسمای گرم و متراکم رخ میدهند. در مرکز ستاره هایی مانند خورشید این راکسیونها موجب تغییرهای دروژن به هلیوم و در نتیجه موجب آزادی انرژی میشوند. در ستاره هایی از نوع مخصوص (ستاره های غول زرد) علاوه بر انفجارهای ستاره ای به تشکیل تمام عناصر شیمیایی بر خورد میکنیم. هر جا که این فعل و انفعال امکان دارد انسان از طبیعت تعلیم مییابد. چون ستاره ها با راکسیونهای ترمونوکلر که در پلاسمای گسترش مییابد، انرژی ایجاد میکند. انسان هم میخواهد به این راکسیونها در روی زمین تحقق بخشیده به سرچشمه خیلی نیرومند انرژی دسترس داشته باشد. دانشمندان متعددی در ممالک مختلف وجود دارند که هم خود را به مطالعه پلاسمای گرم و راکسیونهای ترمونوکلر کنترل شده وقف کرده اند.

نخست کارها بدون هیچگونه همکاری بین متخصصین ممالک مختلف مخفیانه دنبال میشد در مرکز اتمی در هارول Harwel دانشمندان برجسته شوروی ایگور کوروچاتوو Igor Kourouathov طی کنفرانسی نتایج علمی به دست آمده در اتحاد شوروی را آشکارا کرد. بهین ترتیب به ابتکار اتحاد شوروی به رازداری برسیها در مورد پلاسمای خاتمه داده شد. فعلاً به طور منظم کنفرانسهایی بین المللی که وقف مطالعه پلاسمای راکسیونهای ترمونوکلر است، تشکیل میدهند. برسیهای مربوط به این قلمرو دانش به طور وسیع چاپ و منتشر میشود. یک مجله علمی بین المللی راجع به مسایل زیادی که به پلاسما و راکسیونهای ترمونوکلر مربوط است در مطالعه خواص پلاسمای مقدار زیادی اطلاعات سودمند برای شناسایی طبیعت نا اکتون داده است. هدف عمده این برسیها سنتز (ترکیب) ترمونوکلر کنترل شده است که فعلاً منبع انرژی تمام نشدنی برای تأمین همه احتیاجات بشریت میباشد. در این راه هنوز اشکالات زیاد وجود دارد که باید بر آنها فائق آمد؛ اما ترقی دانش سریع و امکانات فنی نامحدود میباشد.

از مجله فن و نوآوری و مؤسسه انرژی و برق ایران
نویسنده: دکتر م. ت. رحمانی
برگرداننده به دری: م. ت. تلاش

شماره ۱۹۸۱

منابع و راههای تازه به دست آوردن انرژی

در سالهای هشتاد عصر ما، دوبرابر بشریت نیاز به انرژی دارد و هر ابزاری که برای تولید انرژی و استفاده از آن در دسترس قرار گیرد، مسأله انرژی و آلودگی محیط زیست، از جمله مهمترین آنها به شمار میرود. چنین به نظر میرسد که منابع طبیعی انرژی مایع (نفط)، گاز و جامد (زغال سنگ) که تا هم اکنون به پیمانه گسترده و زیادی مورد بهره برداری انسانها قرار دارند، تا اوایل سده آینده (سده ۲۱) به کمبود جدی مواجه شده حتی به اتمام برسند. از اینرو، رفع کمبود انرژی و مسأله دریاها و جانشینی گونه‌های جدید انرژی و مسود سوخت، همچنین راههای استفاده از مواد و انرژی که محیط زیست را کمتر آلوده و کثیف سازند، و جریان جستجو و پژوهش دانشمندان و متخصصان قرار دارد.

این کارها و نهالونها، به گونه‌ها و شیوه‌های مختلفی ادامه دارد. چنانکه، اصول و راههای استحصال انرژی برق به وسیله نیروگاههای برق آبی پیوسته در حالت انکشاف و گسترش اند. در سالهای اخیر، نیروگاههای برق آبی با استفاده از نیروی امواج آب و آبشارها و آبشار ساخته شده‌اند. به همین گونه به مسأله به کار انداختن و به کار گرفتن انرژی خورشید اهمیت و اعتبار زیاد داده شده، نیز به استفاده از نیروی باد توجه دوباره صورت گرفته. موتورهای ویژه‌ای که بر نیروی باد فعالیت میکنند، ساخته شده و میشوند. به همین جهت استفاده از انرژی اتم و نیروگاههای برق هستوی در حالت گسترش و انکشاف بوده و دستگاههای استحصال انرژی از اتم و گرماهای هستوی، ایجاد و ساخته میشوند و دانش

د شواهدیه مشکلات و کمبودهای هر شیوه های استحصال انرژی از طریقها و موانع پاداشته
دریالا، از گونه زیاد بودن مصارف و قیمت تمام شد دستگاهها، پیچیده گیهای پیروسی
استحصال انرژی، آلوده ساختن محیط زیست، کم بودن ضریب بهره بهره، هر یکی از
شیوه های مذکور موجود اند.

اصول ایجاد گونه های تازه و جدید مواد سوخت به حیث یکی از راههای خوب حل
مساله کمبود انرژی، مورد استقبال زیاد قرار گرفت. چنانکه، هایدروجن و استفاده از آن
به قسم ماده سوخت یکی از منابع عمده انرژی محبوب گردیده، دارای صفات و کمالات
لازم و خوب است. افزون بر آن، بهره گیری از زغال و کاربن های اکساید حاصله از
استحصال مصنوعی هایدرو کاربن ها و امکان استفاده از کاربردهای طبیعی نیز موجود است.
برای استحصال هایدروجن، آب به حیث منبع غنی کار میدهند. استفاده از اینگونه ماده های
سوخت، محیط زیست را چندان آلوده و کثیف نمیشود. از سوختن هایدروجن بازم مسود
مربوط به آب به دست می آید. به این ترتیب، هایدروجن از جهت بیولوژیکی صاف و
وافر از لحاظ سوخت و تهیه خود یک ماده قابل دستیاب میباشد.

افزایش هایدروجن و ماده سوخت مصنوعی حاصل از آن، برای نگهداری و استفاده
در ساختمان اکومولاتورها و نیز در بسیاری از ماشینهای حرارتی (پس از تغییر اندک آنها)
به کار رفته میتواند. در اتحاد شوروی، جاپان و شمار زیاد کشورهای دیگر، برای موتور ها،
هواپیما ها و جهاز های بحری موتور های هایدروجنی آزمایش و نمونه ساخته شده اند. بنابر
اظهارات متخصصین و دست اندرکاران، آزمایشها تا اکنون نتایج خوب و قناعت بخش داده اند.
ظرفیت و پیمانه انرژی هایدروجن، به حیث ماده سوخت خیلی زیاد و بزرگ است.
کارایی آن نظریه کلردار بودنش از بنزین خوب کمتر نیست. از نگاه تولید گرما، نظریه
وزن خود از گاز طبیعی ۲/۵ مرتبه، از نفت و هایدرو کاربن ها ۴/۳ مرتبه و از چوب
۸/۳ مرتبه بیشتر است. بنابراین، کار آیین و سودمندی هایدروجن تردید ناپذیر میباشد.
این طریقه اکنون نام و انرژی هایدروجن و زابه خود گرفته است.

اکنون اصول استحصال انرژی از هایدروجن و چگونه گی حصول مستعد سوخت از آن
و نیز چگونه گی ساختمان آنها را از نظر میگزینیم.

شیوه های اساسی اینگونه حصول مواد سوخت عبارت از الکترو لیز (تجزیه برقی)،
ترموشیمیایی (حرارت کمینازی)، و رادیولیز (تجزیه به کمک ذرات یونانگیز)، و فوتولیز

(تجزیه پانویز) ، هلا و فاشیونیک و کتالیتیک (تجزیه به یاری کتالیزاتورها) و غیره میباشد .
از هایدروجن مایع و گازهای سیال و نیز از گاز کاردین و نفت برای استفاده دوباره و از
اجزای آب و یادرتیجه تأثیر اوکسیجن «مکان» حاصل میشود . در این موارد لازم نیست که
مفصل سخن زده شود ؛ ولی اساساً امکانات استحصال هایدروجن و از آب مورد بررسی
قرار میدهیم .

هایدروجن از آب در نتیجه گستن رابطه اتمهای اوکسیجن و هایدروجن به دست می آید .
(در نتیجه تجزیه آب ، ماده مهم اوکسیجن نیز به دست می آید و اساساً ۸۹ درصد آب را
اوکسیجن تشکیل میدهد .) در این جریان از یک تعداد اصول ریرین استفاده صورت میگیرد ؛
در نتیجه الکترولیز (تجزیه برقی) ، آب به هایدروجن و اوکسیجن با اتمهای هایدروجن
جدا میگردد . در اصول ترموشیمیایی ، آب به مالیکولهای هایدروجن و اوکسیجن جدا میشود .
اصول فوتولیز (تجزیه نوری) بر پایه تأثیرات نوری به وجود آمده است . در جریان
فوتوکاتالیتیک مواد گوناگون بیولوژیکی ، از گازهای کوچک مختلف و غلیظه کتالیزاتور
انجام میدهد . به همینگونه ، در اصول وادیولیز (تجزیه باشعاعات رادیواکتیو) ، آیونا -
نیزیشن آب به وسیله تشعشع شدید صورت میگیرد . در نتیجه تأثیر گرما در اصول تجزیه ، آب
از (۲۵۰۰) تا (۵۰۰۰) درجه گرم شده و آن به هایدروجن ، آکسیجن و همچنین اتم هایدروجن
جدا میگردد .

از میان شیوهها و اصول یادشده ، الکترولیز شیوه مکملتر آنست .

اماین شیوه خیلی پرمصرف بوده انرژی زیادی واکار دارد .

امروزه در جهان ، بر پایه این اصول مقدار استحصال هایدروجن ، آنهم در آنجهایی که
انرژی برقی ارزان باشد ، نسبتاً کم بوده تخمیناً ۴۰۰۰۰۰۰ (پنج میلیون و چهارصد
هزار) تن مواد سوخت را در سال تشکیل میدهد . در این قسمت استفاده از انرژی برقی
و دستگاههای برق هستوی مورد توجه و استقبال زیاد قرار دارد . در این شیوه ، قیمت انرژی
برقی و مصارف ساختمانهای آن ، افزایش ضریب ثمره آن و نیز کاهش قیمت استحصال
هایدروجن به حساب الکترولیتیک و کاستن نیروی الکترولیز ، ممکن میشود .

اکنون یکی دیگر از اصول به دست آوردن هایدروجن و از نظر میگردانیم :

در اصول ترموشیمیایی ، در جریان عملیه کیمیاوی در مراحل نخستین گرم شدن انرژی ،
آب تجزیه میگردد . برای تجزیه مکمل آب گرمای بلند حدود (۳/۷۰۰) درجه نیاز است .

تأمین چنین گرمای زیاد و بزرگ ، فقط با صرف انرژی بزرگ امکان پذیر میباشد. بنابراین این ، مسأله به وجود آوردن موادی که تاب و مقاومت دو برابر حرارت بلند را داشته باشند، به میان می آید. البته دوجریان و دوام کار با چنین گرمایی جدا ساختن مخلوط اجزای گازی نیز پیچیده و دشوار میگردد .

در این جریان شناخت شیوه های آسان جدا ساختن هایدروجن از آب ، دارای اهمیت ویژه است. همینگونه ، جدا شدن مالیکولها به اجزای ترکیبی شان در اکسید های حاصل شده روی میدهد ؛ وای تا اکنون اینگونه شیوه ها دریافت نگردیده اند، و ازین رو این جریان طی چند مرحله گذشتا نده میشود. باید گفت که این طریقه در اصل مانند جریان الکترولیز اجرا میشود. در سالهای اخیر شمار زیاد تحقیقات و آزمایشهای ترمودینامیکی اجرا شده نشان میدهند که تأمین چهار تانچ اثر تجزیه آب دو گرمای نسبتاً پ-اینترا (۸۰۰-۱۰۰۰) درجه ممکن است. این گرما در دستگا های حرارتی ریاکتورهای آبی حاصل شده میتواند. البته برای ایجاد و ساختن اینگونه ریاکتورها ، حل یک سلسله مسائل تکنولوژیک و همچنین ضرورت شناخت مواد پیش می آید.

فوتوکاتالیتیک، یعنی تجزیه آب در اثر امواج نوری از جمله اصول برجسته و قابل توجه است. برای اجرای موفقانه و پرثمر عمل تجزیه ، طول موج کوانت های نور تخمیناً ۲۴۴ انگستروم (یک انگستروم برابر با 10^{-8} سانتیمتر است. گزارنده) یمنی حدود اشعه ماورای بنفش، باید باشد. در اینجا ممکن است مشکلات و دشواریهای نسبی اشفافیت حوزمین برای ششاهات خورشید و نیز مسائل مربوط به طیف نور خورشید به وجود بیاید. به نظر ما، تبدیل انرژی خورشید به یاری مواد لازم به انرژی برقی، و بعداً بهره گیری از آن در اصول تجزیه برقی آب ۱۰۰۰ ولتر و مناسبتر است؛ ما، ضریب بهره دهی این شهره

خیلی پایین و کم بوده، تخمیناً به ۱۴-۱۷ درصد میرسد. در حالی که ثمره تفهیرات شیمیایی ۲۰-۲۵ درصد و ثمره الکترولیز ۷۰ درصد را تشکیل میدهد. از این رو، اصول فوتوکاتالیتیک (تجزیه آب در اثر امواج نوری) دلچسپ و قابل توجه است.

یک عملیه مبین فوتوکاتالیزاتور در جریان تأثیر نور در چگونگی حالت متغیر، اجرا میگردد؟ باید گفت که اجزای ترکیبی آب در نتیجه تأثیر کوانت های نوری و با شرکت فوتوکاتالیزاتور به اکسیژن، هیدروژن و به مالیکولهای پیچیده فوتوکاتالیزاتور تجزیه میگردد.

آیون هایدروژن که در اثر این عملیه پیدا میشود به کمک پرتو جداد شده از کاتالیزاتور به حالت مالیکولی در می آید. مالیکول جدا شده فوتوکاتالیزاتور با هایدروژن اتمی در نتیجه تأثیر متقابل حالت اساسی را میگیرد و مالیکول مذکور به هایدروژن مبدل میگردد.

به این ترتیب، عنصر فوتوکاتالیتیک ممکن است هر نوع ماده سخت طبیعی (کریستل های اکسید نیتان ۲)، کیمیاوی (تجزیه فوتوکیمیاوی ایتلین) و بیوجنی (هیدروجنز در تجزیه بیولوژیکی) شود. به سخن دیگر، ماهیت اساسی این اصول همانا ثمره زیاد ایجاد فوتوکاتالیزاتور مخصوص بوده، ولی تا حال این شیوه در عمل پیاده نشده است.

باز هم یک اصول دیگری است که از میلیونها سال به اینسو در طبیعت موجود بوده و باید در مورد چگونگی آن کمی سخن بزنیم.

سخن بر سر این است که در حال حاضر کسار و تحقیق در قسمت چگونگی استفاده از عملیه فوتوسنتز نباتات، برای استحصال هایدروجن از آب با بهره گیری از نور خورشید صورت گرفته و ادامه دارد. لیکن در اینجا جریانات مانع ترکیب اکسیدیشن، تأثیرات فوتو کیمیاوی که در مراحل مختلف کار پدید می آید و همچنین در مواد بافتها یا انساج ارگانیسم نباتات موجود است.

متخصصین روی شیوه‌هایی که از ترکیب چندین اصول به وجود آمده، نیز مشغول کاراند. هم اکنون شیوه‌هایی بر مبنای اصول فوتو کیمیای، رادیو کیمیای، پلازما کیمیای و غیره زیر کارو آزمایش قرار دارند. باید گفت که بهره گیری از اصول یادشده در عمل دشوار است، چون که استفاده و کار برد عملی آنها مصارف مالی زیادی را ایجاد می‌نماید. نظر به محاسبات تخمینی نمره کار برد اینگونه اصول در ساحة عملی آنها تا چهل درصد می‌رسد. البته برای استفاده درست و مناسب از این اصول، میتوان از مصارف آن کاست و از این رو این اصول میتوانند باشیوه‌های الکترولیز رقابت نمایند. کار بالای اصول مختلف رادیولیزاتور و کتالیزاتور و تقویت و تکامل بیشتر آنها ادامه دارد. همچنین به منظور جریان بیوجنز بر پایه اصول موجود و شناخته شده طبیعی، از گونه‌ارگانیزمهای کوچک (میکرو ارگانیزم) و بکتریایا کار زیاد صورت گرفته در این بخش اصول جدیدی به وجود آمده‌اند.

تا سال ۲۰۰۰ میلادی، هایدروجن و اساساً به کمک تجزیه برقی آب و نیز جدا کردن از مواد سوخت جامد مانند رغال سنگ، در ساحة صنعت به طور گسترده‌ی اصول و شیوه‌های زیاد و مختلف به کار انداخته خواهند شد. قدرت دستگاه‌های هایدروجنی افزایش خواهد یافت، اهمیت و بهره دهی آنها افزایش داده خواهد شد. همچنین استفاده از گاز، قیمت استحصال هایدروجن را کاهش میدهد و در این جریان طرز کار و ساختمان دستگاه‌های اینگونه شیوه‌ها اصلاح و انکشاف داده خواهد شد.

کوتاه سخن اینکه تا اوایل سده‌ی که در پیش است، پیروزی انسان بر معضله انرژی و به ویژه نقش هایدروجن در این پروسه تردید نا پذیر است.

چهارمین چهره‌نما

... و در آنروزگار که خورد سال بودم، باهیچ یک از بچه‌ها بازی نمی‌کردم. خوش داشتم تنها باشم. درخانه باشم. میل نداشتم که مثل بچه‌ها به کوچه بروم. و همیشه درخانه می‌بودم. گوشه گیر بودم. درخانه کسی نبود که پامن همبازی میشد. دو خواهرم بزرگ بودند و یک خواهرم کوچک بود - خیلی کوچک.

من درخانه تنها می‌بودم؛ ولی از تنهایی رنج نمی‌بردم. عصه نمی‌خوردم. خوش می‌بودم. همین تنهایی از همه کس دورم ساخته بود، بیگانه ام کرده بود. از هر کس می‌ترسیدم. و می‌ترسیدم پیش کسی نمی‌رفتم. اگر به خانه مامه‌مان می‌آمدم، خودم را از نظرش پنهان می‌کردم. پایه‌های دورتر می‌رفتم. به خصوص از یک نفر می‌ترسیدم که قوم‌مان بود. مردی میانه قد بود. و اندام کوچکی داشت. یک چشمش کور بود. ارش سخت می‌ترسیدم. هر وقت که خانه‌مان می‌آمد، شتابزده به گوشه‌یی می‌رفتم. دورتر می‌ایستادم، هر قدر که سوی خودش فرا می‌خواند. می‌رفتم پسانترها مثل این که به اسرار گوشه گیریم پی برد. وقتی که خانه‌مان می‌آمد، از همه اولتر سرا می‌پرسید:

- وحشی کجاست؟

کسی به پرسانش جوابی نمی‌داد، باز می‌پرسید:

- وحشی کجاست؟

و بعد، بلند بلند میخندید. خنده اش بر ایم نا خوشایند میبود. صدای خنده اش به گوشم و به گونه دیگر میرسید. مثل صدای هیبتناکی بود که پرده گوش را پاره میکرد.

من پید رنگ متوجه اعضای خانواده مان میشدم. از همه اولتر چشمانم به روی ما درم میافتاد. چینهای سی در جبین ما درم دیده میشدند. چینهای جبین مادرم به نظر گرم میآمدند. از ما درم خوشم میآمد. از چینهای جبینش خوشم میآمد. به نظرم میآمد که چینها مثل مارهایی اند که قصد حمله به آن مرد دارند.

به خواهرانم میدیدم، آنان میخندیدند؛ بلند بلند میخندیدند، فکر میکردم که باتمسخر میخندند. از خنده شان خوشم نمیآمد. مأیوس میشدم.

* * * * *

خودم را به تدریج به کوچه رفتن عادت دادم. گاهی گاهی دهن دروازه حویلی من میرفتم. کوچه را تماشا میکردم. اگر کسی از نزد دروازه میگذشت، سلام میدادمش. با مهرها نمیگفت و میگذشت. میرفت، دور و دورتر میرفت. با لاشر از نظرم پدید میشد. خودم را تنها مییافتم. ترسی نا پیدا بر من روی می آورد. پس به داخل حویلی بر میگشتم.

احظه ای بعد، باز هم دلم میشد که به کوچه بروم. میرفتم. نزد دروازه میایستادم. بهی اوقات اتفاقی میافتاد چند تا از بچه های همسن و سالم را، که کوچه گوی مان بودند، میدیدم، آنان هم مرا میدیدند. به مجردی که چشم شان به من میافتاد، نزد میآمدند. از بازیهای شان قصه میکردند. قصه ها میگفتند. قصه های شان چنگی به دلم نمیزد. مرا خوش نمیساخت. آنان که میخواستند مرا با خود شان ببرند، قصه میگفتند. بسیار میگفتند؛ اما من علاقه به رفتنشان نمیدادم. آنان که مرا با خود برده نمیتوانستند، از پیشم دور میرفتند. اینسو آنسو نگاه میکردم، هیچ کس دیده نمیشد. خودم را تنها مییافتم. ترسی نا پیدا بر من روی می آورد. شتابزده داخل حویلی میشدم. به جهان خودم میآمدم. به جهانم علاقه داشتم. نمیخواستم به جهان بچه های دیگر، که جهانی پر غوغا و جهان پر از جنگ و دعوی کودکان بود، داخل شوم. به نظرم میآمد که جهان دیگران، جهان، پر جنجال است و من اینگونه جهان را خوش نداشتم.

یگان شب که پدرم خوشحال میبود، سر صحبتش را از من شروع میکرد. پدرم از این نگاه خیلها خوش میبود که هیچ یک از همسایه ها مرا بد نمیگفتند. چون آزاری از من ندیده بودند و آسیبی برای شان نرسانده بودم. شکایتی هم نداشتند. حیثی که پدرم از من سخن میراند، حیثش باز میشد. مرا نزد خود فرا میخواند. به پشتم تپ تپ میزد. نوازشم میکرد و میگفت:

- آفرین بچیم، همسایه ها ترا دوست دارند.

مادرم با شنیدن گپهای پدرم، سخت به خود میبالید. صحبت پدرم را میبرد. تبسمی آموخته با مهر مادرانه در لبانش نقش میداد. پس از آن دست نوازش بر رویم میکشید و میگفت:

- بچه من از دیگر بچه ها فرق دارد. مثل دیگران نیست.

وقتی که کلمه «فرق» را از زبان مادرم میشنیدم فکر میکردم، بسیار فکر میکردم؛ اما مرقی میان خودم و دیگران را نمیفهمیدم که در چیست. شبها که در زیر لحاف دراز میکشیدم، میاندیشیدم تا فرق خودم را پیدا کنم. بچه های همسن و سال خودم را پیش چشم می آوردم؛ ولی مرقی میان ما نمیدیدم. من هم مثل آنان میبودم و آنان مثل من میبودند. از یافتن فرق خودم، که نه گفته مادرم از دیگران داشتم، عاجز آمدم. سر انجام روزی از مادرم پرسیدم.

- مادر. آخر بگو بشنوم که من از دیگران چه فرقی دارم؟

مادرم لبخند مهر آمیز زد و گفت:

- حان مادر، یک فرق داری دیگر. فهمیدی؟

من از این گفته اش هم چیزی نفهمیدم؛ ولی اصرار نورزیدم و مادرم هم اضافه کرد چیزی نگفت. هیچ نگفت دیگرس.

باز هم برای یافتن مرقی خودم، که از دیگران داشتم، فکر کردم؛ اما چیزی حاصل نشد. روزی بود که پس از چرت زیاد به نتیجه یی رسیدم: شاید فرق من از دیگران در این بوده که من همیشه در خانه میبودم و بچه های دیگر در کوچه، کوچه گردی میکردند و بازی مینمودند.

تصمیم گرفتم هرطوری که شده این فرق را از میان بردارم تا از اندیشیدن فارغ شوم. نزد دروازه کوچه رفتم. بچه ها را دیدم. یکجا شدیم. همبازی شدیم. من هم کوچه -

گردد شدم. باز هم کلمه «فرق» به یادم آمد. بچه هایی را که در دور و پیشم بودند از نظرم گذشتادم. کدام فرق آشکارمیان مان ندیدم و من هم آن تفاوت و فرق را از یاد بردم دیگر. سر گرم بازی شدیم. از جهان شان خوشم آمد. به جهان علاقه پیدا کردم. دلبستم. ساعتی بیش از بازی مان نگذاشته بود که دوستی مان از میان رفت. رشته دوستی مان کنده شد. با یک تن از همبازیهایم که تنی لاغر و قدی دراز داشت، بر سر موضوعی جور بیاوردیم. جنگ و دعوا کردیم خودم را اداره کرده نتوانستم. آخر، در جهان پراز جنگ و دعوا قرار داشتیم.

به همدیگر دست انداختیم. چون گربه، که به موش حمله ببرد، سایش حمله بردم. به پدراهنش چنگ زدیم. لباسش را پاره کردم. پیروزمندانه طرف خانه شتافتم. حینی که پای به داخل خانه ماندم، در حویلی باز شد و از عقب من آن بچه هم به حویلی در آمد. نزد مادرم آمد. میگریست. گریه سوزناک سر داده بود و به مادرم از من شکایت میکرد.

به چهره مادرم چشم دوختم. چینهایی در حیدش دیده شده. مادرم با عصب پرسید:

- بچم، تو چه کردی؟

من در گوشه ای ایستاده بودم. زمین را مینگریستم. جوابی به مادر ندادم. وجودم از ترس میلرزید. در این وقت ناگهان دروازه حویلی مان باز شد و پدرم به درون آمد. مادرم دو باره پرسید:

- بچم تو چه کردی؟

من جوابی ندادم. مثل مجرمی که گناه بزرگی را مرتکب شده باشد، خاموش ایستاده بودم. زمین را مینگریستم. پسرک میگریست. مادرم پیوسته همان یک پرسش را با غضب مینگریست:

توجه کردی ؟

پدرم با دیدن این وضع عصبانی شد. نزد پسرک رفت و پرسیدش :

- بچه جان ، چرا گریه میکنی ؟

پسرک قهقهه را به پدرم گفت و از من شکایت کرد. پدرم بیشتر عصبانی شد و فریاد کشید :

- بچیم ، چرا این کار را کردی ؟

و من چیزی نگفتم . خاموش ایستاده بودم . زمین را مینگریستم . و خودم به شدت میلرزید. پدرم پیش پسرک روت. دست بر سرش گذاشت و با مهربانی گفتش :

- بچه جان، گریه نکن. من جزایش را میدهم .

مادرم هم گفته پدرم را تأیید کرد :

- هان راست میگوید. حرايش را...

پدرم دست پسرک را گرفت و از حویلی برآمد. لحظه‌ای بعد، با رگشت جبینش پرچین بود. باچشمان از حلقه برآمده سویم نگاه کرد و گفت :

- توهم بچه بدی شده‌ای .

مادرم هم تکرار کرد :

- هان، توهم بچه بدی شده‌ای .

به چهره مادرم چشم دوختم. چینهایی در جبینش دیده شده. به نظرم آمد که چینه‌ها مثل مارهایی اند که قصد حمله به من دارند. از چینه‌های جبین مادرم و حالت عصبانی پدرم فهمیدم که فرق میان من و دیگران در دردشان از بین رفت .

و من مثل مجرمی که گناه بزرگی را انجام داده باشد ، در گوشه‌ی خاموش ایستاده بودم. زمین را میدیدم و از ترس میلرزیدم و شرمند بودم که چرا آن فرق از بین رفت.

پایان

جریده

آن سال در صنف هفتم درس میخواندم. مصامین ادبیات دری و پشتو بیشتر مسورد پسندم بود. کوشش میکردم تا خوبتر آنها را بیاموزم. معلم این دو مضمون بسیار دوستم داشته و آینده تابناکی را برایم وعده میدادند. از کتاب خواندن خوشم می آمد بیشتر از هم صنفیهایم کتاب میخواندم، مقاله ها و پارچه های ادیبی که مینوشتیم به گفته استادانم خوبتر از نوشته های دیگران میبود.

در صنف ما همه به ادبیات علاقه داشتیم، آواره ادبیات دوستی صنف ما سراسر مکتب را فرا گرفته بود، تا آنجا که صنف ما را «صنف ادبا» میگفتند، معلم پشتوی مان که زنی مهربان بود وقامتی بلند داشت، یکجا بااستاد دری که مرد میانه سال و نیک سرشتی بود مارا در این راه کمک وتشویق میکردند.

در مکتب ما دختران و پسران یک جا درس میخواندند. مکتب ما جریده یی داشت که نامش را «همیشه بهار» گذاشته بودند، گرداننده گی این جریده راهبری زردچهره و خودخواه، که از خانواده سرشناسی بود، به عهده داشت، نام او نادر و دو صنف از من پیشتر بود. جریده را از مطالب مبتذل و پیش پا افتاده میانداشت، لطیفه های عاشقانه و نکته های گمراه کننده را از مجلات خارجی و داخلی نقل میکرد و روی جلد جریده می آورد وزیر

هر یک از این نام‌ها را می‌نویسد. یگانه چیزی که در جریده بسیار جلب توجه می‌کرد همانا نام خود او بود که با خط بزرگ و رنگ آمیزی شده در کنار راست جریده به چشم می‌خورد :

مسئول : « نادر آزاد »

از این کار او که به خاطر بزرگ جاوه گردیدن در نظر دختران می‌کرد بسیار پند می‌آمد. از دیر زمانی بود که پی چاره بی می‌گشتم، استادانم نیز از جریده روی خوشی نداشتند؛ ولی از ترس مدیر مکتب چیزی نمی‌گفتند تا آنکه مدیر مکتب ما تبدیل گردید و شخص دیگری به جای او مقرر شد. با وصف مدیر جدید و کارهای او من و استادانم فرصت را غنیمت شمرده مطالب جریده را دگرگون کردیم، به جای مقالات، نوشته‌های زیبا و خوب گنجاندیم. به جای آن خطوط درشت و رنگ آمیزی شده که بیانگر خودخواهی یک نفر بود، خطوط ریزه و خوانایی در جریده به نظر می‌رسید : « هیئت تحریر مضامین را بر می‌گزینند. »

نام جریده هم « نوید » گذاشته شد، نخستین شماره نوید در مکتب شور و نشاط برپا کرد. جریده گذشته آن که مطالب خوب و جالب داشت، کاذبوری را نیز در مورد ادبیات سازمان داد، شاگردان از این کاذبوری بسیار استقبال کردند و گروه بزرگی در کاذبوری اشتراک ورزیدند. برای بهترین نوشته جایزه داده شد.

دوستان جریده بیشتر شدند، شاگردان دسته دسته در برابر جریده می‌ایستادند و به علاقه و کنجکاوی می‌خواندند. مضامین بیشتر توسط خود شاگردان نگاشته شده می‌بود. من با استادان همه همت خویش را به خاطر جلب توجه جوانان به مطالعه به کار می‌بستیم تا نیمه‌های شب کتابها را ورق می‌زدیم و مطالب خوب را جستجو می‌کردیم، پدرم که از ادبیات سر رشته‌ای داشت به مادر می‌گفت :

بچه‌ها نویسنده خواهد شد.

اما مادر از پیدار خوابها و زیاد خواندن من به تشویش می‌بود.

- بچیم، مغزت آب می‌شود، کم بخوان....

برای اولین بار در مکتب کاذکو و کتاب خواندن را سازمان دادیم. شاگردان اشتراک کننده
مقاید شان را در باره کتاب نوشتند.

نادر چند روز از شرم و شکست غایب بود، به مکتب نمی آمد. بعد که پیدا شد، پیشاپیش
پرچون بود، کینه و انتقامجویی چهره زردش را قرمز رنگ ساخته بود.
پنجمین شماره نوید را در اوج شهرت و خواستن در دهلیز نصب کردیم.
روز دیگر به مزم دایر کردن کاذکور دیگر مطالعه داخل مکتب شدم، چپراستی که از
دیر منتظرم بود، پدرم آمد و گفت:
ترا مدیر صاحب خواسته است!

در مدیریت، استادان دری و پشتو نیز خاموش با لای چوکیها نشسته بودند. با آن دو سلام
علیکی کردم و با احترام جانب میز مدیر، که غضب آلوده به نظر میرسید، رفتم او را فاصله
کاغذی در دستم داده پرسید:
نام تو حمید است؟

- بله.

- این توفتی که مانع درس خواندن شاگردان میشوی. از دفتر خارج شو!
از آنجا بدون گفتن کلمه‌یی به دهلیز برآمدم. صدایی خشمناکین مدیر از پس دروازه به
دشواری به گوشم خورد که به معلمین میگفت:

بی سرو پاها... تبدیل قان می‌کشم.... استمداد کشها...

به کاغذ نگاه کردم، «سه پارچه» جبری برایم داده بودند.

«نوید» دوباره به «همیشه بهار» مبدل شده بود، یگانه چیزی که در جریده توجه را
به خود جلب مینمود، نامی بود که با خط بزرگ رنگ آمیزی شده بود....

خورشید صبحگاهی از لای ارسی بر جریده می‌تابید، در شیشه جریده خودم را دیدم که
میگریستم. احساس کردم که جریده دیگر نویدی برایم ندارد، به نظر آمد که جریده هم
میگریست؛ به گمراه بودنش میگریست؛ به متدل بودنش میگریست و به بی پیام بودنش
میگریست.

دلمی اه په ژبه پوری کیسو مخه

لیکوال: کاترین ما نزیله

مترجم: ن. سوېن

د قاترکې خوږه

کله چې سپین سړی میړمن هی دردل له کهول سره دشو ورغوله تیر و لووروسته بیرته لندن ته ستنه شوه ، دو ددعی کورنی ماشوما نوقه یی د قاترکې خوږه راو استوله. دا دومره لویه خوږه وه چې د گادی غستن او «پات» په گله په ډیر قوت سره وکولی شول هغه حویلی ته ننه باسی. دلته دوی هغه په دوولسرگینو دکسوډو کیښودله. غرنګه چې اوړی و، هغی ته زیان نه رسید. دا هم کیدای شول چې د وخت په تیریدو سره دهغی درنګ بوی ورک شی او بیا به هرو مرو کورتی ته دننه یو وړل شی .

خوږه توربخنه شنه نادرکی خواږه چې محای محای زیری توتی یی لرلی. هاته ودرول شوه. دهغی دچت دپاسه دوه کوچنی موری (دود کښونه) چې یوه یی سره او بسله سپینه درنګ شوی وه، کلکې شوی وی او درواره یی زیره وه. غلوردرختیانی ارسۍ په یوه پلنه شین بخنه کرښه په بیلو برخو وشل شوی وی. دلته هم یو کوچنی مسلخ و چې ژیردرنګ شوی و. کوچنیو تی ، بکای او ملالی خوږه ! چا کولی شول دهغی له بوی مخه مخان بچ کړی ؟ دا دهغی دتازه توب او خوږتوب توب یوه برخه وه .

«پوځوک دی ژر هغه خلاصه کړی !»

دخنګ چنګ کلک بند شوی و ، «پات» په چاقو سره هغه خلاص کړ او توله خوږه تر شاوژنگیده.

اودلته په پوه شیبه کې دناستی کوټه، ددودی غوړلو کوټه، آشه‌خانه اوده دغوب کونۍ لیدل کیدای شوی. دیوی غونۍ دخلاصید وېبه داده! ولې تولاۍ غونۍ په داشان خلاصیږي. له یوې نیمه خلاصۍ دروازی څخه کوچنۍ خوا سالون ته کتل غومره حیرانوۍ کې دی چې دغولۍ دایښودلو محایې درلود. یعنې دا هغه څه نه دی چې تاسو دغونۍ دروازه نه لرئ. راټنگ سره سم ور باندې پوه شئ. ښایي دا په هغه ډول کاروی لکه دښې نیمايي چې خدای دغونۍ دروازی خلاصی کړی.

«اوه! دېرنل کوچنیان دیر خواښی پریښدل، دا دوی ته دیر هیرانه وټکي وه، دا دوی ته تر حده ریات هم و. دوی په خپل ژوند کې دا ډول کوم شی لیدلی نه وه. دکوټو ټول دیوالونه په دیوالۍ کاغذ پوښل شوي وو. ددیوالۍ کاغذ وپه مخ باندې لمبوروده کښل شوی وه چې طلاۍ چوکاټونه یې لرل. له پخاشۍ پرته توری ټولې کوټې په سره ځای فرش وې. دناستی په کوټه کې سړی څوکی، ددودی غوړو په کوټه کې شنی څوکی؛ میزونه، بستري چې رېښتیاۍ کالۍ پکې وو، فرینچر او کوچنۍ پېښابونه موجود وو، خو «کږی» تر ټولو شیانو لا ټین خوش شو. همه ددودی غوړولو دغونۍ په منځ کې پریښودل شوي وو، کوچنۍ زیر کلاۍ لا ټین چې سپینه بڼه یې لرله. هغه لږ مخکې در بېاله پاره ډک شوي وو، خو سره د دې هم نه شو کیدلی هغه رڼا کړل شې. غوډه یې دننه دټیلو غونډۍ څه شې پریښوده چې کله به وښورول شو، هغو به حرکت کاوه.

نانزکه مور او ډلار دناستی په کوټه کې داسې سخت لاسوالۍ پریښدل لکه ښی سده شوي چې وی او ددوی دوه ماشومان په پاس پورې ویده و. دوی دنانزکې غونۍ له پاره دیر لوی معلومیدل، داسې لکه په هغې اړه وټه لری. غولان ټین ور سره برابرسه ښکارېده. هغه داسې پریښوده لکه «کږی» ته چې په مسکاو وایی چې «زه دلته ژوند کوم» لا ټین رېښتیاۍ و.

دېرنل کوچنیان بل سهار په دیر کراری سره ښوونځۍ ته روان وه دوی غوښتل چې هرچاته ووايي او دښوونځۍ دژنگ ته وهل کیدو څخه دمنځې خپلې نانزکې غونۍ په باب لورونه لایې شایې وکړي.

«ایزابیل» وویل: هرڅه ننگه چې زه ترسوالو مشریم د نوډا خبره زه باید لومړی وکړم او تاسو ډېره زما څخه وروسته وځوړئ.»

چې ځواک وركړ، ايزابل تل امر ونه چلول، خو هغه په تل په حق وه، ولوتی او
«کيزيه» د مشرانو په قدرت ښې پوهيدلې. دوی د سرک تر څنگ په گټور گسلا نوکی چو په
خوله روانی شوی .

ايزابل وويل: « موږ ماته اجازه را کړه چې زه کولای شم هغه کسان انتخاب کړم
چې لومړی محل د نائنزکي دکتلو لپاره راځي . »

دا ترتيب ونيول شو چې د ښوونځي جوړی په يوه وار دوه تنی کولای شي چې
د نائنزکي دکتلو لپاره چې په حويلی کسی دريدلی وه، راشي. سيل کوونکسی چای ته
اوپا په کور کی دگريزه دپاره سم قمش. يوازی په چوپټيا سره په په حويلی کی دريزی
ايزابل په د نائنزکي د ټکلا په هکله خبری کوی او کيزيه او لوسی په په خوشحاله بڼه
لحاونه ټکاره کوی. که څه هم دوی په پيره سره ښوونځی ته لاړلی، خو بيا هم کله چې
د ښوونځی اغيزی لرونکی سیستم ته ورسيدلی، زنگ ووهل شو او دوی صرف دومره
وخت درلود چې غپلی غولې کيزی دی او مخکی لدی چې نومونه یی وويل شي لحاونونه
برا پر کړی. سره ددی هم ايزابل ډيره مفروده پريښوده او غپلی ترشاژدی جلی ته یی په
کراره وويل: « ما پور څه پيدا کړی چې د تفريح په وخت کی به یی کيښه دو ته وکړم. »
د تفريح وخت راځی او ايزابل په منځ کی ودریده، ددی همصنفیانو هغی ته دحان په
نژدی کولو او دهی په غاړه په لاس اچولو سره جگړه وه او هر یوی غوښتل چې دهغی
سره قدم ووهی. ايزابل دیوی ملکي په حیث نجونی دونو لاندی حان ته راغوښتلې
کوچنی نجونی په حندا سره ددی لور ته لحاونه نژدی کول. يوازی دوه تنی نجونی له
دغی دایری څخه لیری ولاړی وی چې هغه دکلیوی دکورنی وی. دوی ته راپته وه چې
دېر تل دکورنی مجونو ته نژدی باید ورته شي .

حقیقت دا و چې دېر تل کورنی دخپلو اولادونو د شاملولو لپاره له دغه ښوونځی
پرته بل نژدی ښوونځی نه درلود که وای نه حتماً به یی خپل اولادونه هلته شامل کړی وای نو ځکه
دلته د شاه خا خلکو دبیلوبیلو دلو لکه قاضیانو، داکترانو هغی والاو و شيدو، غرغونکرو او
نوری نجونی راغوندي شوی دی او په همدغه شمیر هلکان هم دلته په زده کړه بوخت وو.
ځینو زده کړونکو ده شول کولی له پوېل سره ملگرتيا وکړی، په دغه محدودیت کی
دکلیو کوچنیان هم شامل وه. دېر تل پو شمیر نورو کوچنیانو ته دی اجازه نه وه چې له

هموی سره خبری و کړی. کله چی به نور کوچنیا ن دکلیوی دکوچنیانو تر څنگک تیریدل
نومخونه به یی تری واپول.... حتی جوونکی هم له دغواغیزو څخه لیری نه و او دکلیویانو
په پرتله به یی نورو کوچنیا نو ته یوه جلا غونډی مسکا کوله....

کلیویانی دیوی خواری کالی مینگوونکی لونی دی چی له یوه کور څخه به بل کور ته
تله، داکار دیر غمجن و. خو په دی باب چاته معلومات نه و چی دمیرمن کلیوی میره چیری و؟
هر چا دا ویل چی دی په بند یخاڼه کی دی. نورو کوچنیا نو ته دکلیوی نجونی عجیبه
غونډی بریښیدی! دا خو دیره گرانه وه چی سری پوه شی، میرمن کلوی ولسی د فسی
ناوړه کالی خپلو بچونو ته ورا غوښتل. حقیقت دا دی چی هغی دوی د هغو کالیو په
تو توکی کالی جوړول چی ځا کووړته دکار په وخت کی حیرات ورکول. د مثال په ډول
لیلی ۱۱ ته د هغی تو تی څخه کالی جوړ شوی وو چی دمیزو پسر سر غوړول کیژی
د هغی خولی نژدی دیوی غتی ښکی د خولی په غیرو وه.... په دی څوگه هغه خوارکی
دیره ناوړه بریښیده. دایلی کوچنی خورایلسی اوژدی سپینی جامی اغوستی چی د خوب
کالیو ته ورته وی، بو تو نه یی هم دملکانو وه..... د هغی په محان ور کورتی جلی له چا
سره خبری نه کولی او چا د هغی مسکا لیدلی هم نه وه. همه به تل دایلی تر شا په داسی حال کی
چی د هغی کمیښ په یی نیولی و. هر چیری به یی تله، هغه په پسی هغی خوا ته خو غځیده....
دوی دواړه پوی غنډی ته ودریدلی او په لیوا تنیایی سره یی دنورو جونو خبرونه
غوړ نیولی و. ښی وری جونی به د دوی خوا ته راغلی او پوری و په یی غنډل، لیلی به
تسخر سره هغوی ته په مسکا شوه او کوچنیو تی ایلسی په یوازی هغو ته وکتل. ایزابیل په
غورور سره دنابرکی په باب خپل بیان نه دوام ورکړ. دغالی په باب زیاته هیښتیا موجوده
وه. دغه راز دبسترو او پرستو په باب هم زیاتو تعجب کاوه.

کله چی ایزابیل خبری خلاصی کړی «کیزیه» په خبرو راغله: «ایزابیل، تلاتین هیر
کړ». ایزابیل وویل: «هو» ریښتیا دی ووی، یو وروکی لاتین هم په کی شته چی
دزیری شیشی څخه جوړ دی چی سری سپین بریښی او د دودی دغونی په میز اېښودل
شوی دی هغه دیوه ریښتیا تی غراغ په شان دی. ه

کیزیی ناری کړی: «لاتین تر تولوشیا نو څه دی. هغی دافکر وکړ چی ایزابیل د هغه
ریات تفصیل ونه کړ. خو هیچا د دی خبری ته پام وانه راوه. ایزابیل هغه دوه تنی انجی
کولی اولیتا لوگان چی دغرمی په محال دفانزکی د لیدلوله پاره له دوی سره لاری شی»

نورآنجونو چی دا حالت واید او په دیسه شوی چی گوڼدی ایزابل ته دوی گرانې نه دی، نو جلا جلا راغلی او دایزابل په غاړه یی لاسونه واچول او له هغی سره په وړاندی خواته په چکر تللی. دوی هری یوی هغی ته په پټه داراز ښکاره کاوه چی هغه ددی ملگری ده.

یوازی کلیویانی ددغه دلی له منځ لیری لیری شوی دی، هغوی ته داسی څه نه اورول کیدل.

ورځی تیری شوی، هر غومره چی زیاتو کوچنیانو دنانزکی خونه لیدله، هغومره دهغی کیسه پراخیدله. داکیسو د ورځی باب شوه. یوازینی پوښتنه دا وه چی «ایاته د برال دنجونو دنانزکی خونه لیدلی ده؟»، «آیا هغه ښکلی نه ده؟» تراوسه دی لیدلی نه ده؟ حتی د دودی دوخت خبری هم دغی کیسی ته ورکړل شوی وی. کوچنی نجونی په دغرمی په محال ترونو لاندی دودی خورلولپاره کچیناستلی، په دغه وخت کی په خوراکي کلیویانی دایکان په صورت کی ورنژدی کیدلی، ایلسی په په لیلی باندي دغوږ نیولو لپاره نښتی وه.

کڼزی یوه ورځ له مور څخه وپوښتل: «موری ره ده شم کولی کلیویانی د موت کرم؟» - «یقیناً نشی کولی، زما لورکی ا»

- «نولی مورجانی؟»

- «کڼزی لری شه، ته خو پوهیږی چی ولی نه.»

نتیجه دا شوه چی له دغو خوارکیانو پرته نورو توانجونو دا خونه ولیدله. اوس نولور ټول له دغی خبری څخه ستومان شوی وو. دغرمی دودی وخت و. او کوچنیان دونو لاندی ولاړ وو او سملاسی دوی دی ته پام شو چی کلیویانی تل دخوراک په محال ددیرکلاک غوږ نیسی نو دوی وغوښتل چی په هغودو خوارکیانو ملندی ووهی. ایسی کولی په کراره وویل: «لیلی غواری چی په راتلونکی کی مزدوره شی.» ایزابل په داسی حال کی چی ایسی ته یی کتل، وویل: «اوه، دا غومره بده ده!». ایسی په دیره خاصه توگه غرمی دودی خوره او ایرابل ته یی په داسی توگه سترگی ږولی وی لکه دهغی مورچی په هماغه مواقوکی داسی بڼه خوره کوله او دایمی ټکرار کړه: «هو، دارختیاده، دارختیاده، دارختیاده.»

پيانو ليدالوگان پوه. نوکه په ياد راغله او په کړاو يې وويل: «زه کولی شم له هغه څخه پوښتنه وکړم؟»

جيسی مې ورته وويل: «نونه دارېزی؟»

اينا لخواپ ورکړ: «نه، نه دارېزم.» بيا نو هغې چيغه کړه او دنورو نجونو په مخ کې گډا شوه او خپلې کړ: «ماگوری، اوس ماگوری! او په کرار په داسې توگه کليوايا! لورته روان شو چې دخولې خندا يې په لاس پټه کړې و او په پنډه يې په لمانځسې کښوله. لیلی له دودې څخه جگړه کړ، دودې يې ژړونغاړه او ايلسی هم خورل پس کسره لينا په زور چيغه کړه: «لیلی، کله چې ته لويه شي نو خواږی مزدور شي؟»

لیلی د دې په غاړې چې هغې ته څه لخواپ ورکړی چوپښه شو او يوازی په مسخر کوونکې توگه يې پرې وڅنډل. هغې هيڅکله داځپان نه و چې داپوښتنه رد کړي. لينا دې خواښی شوه او نورو نجونو پورې وڅنډل.

دلينا حوصله ټنگه شوه اولږ څه وړاندې ورغله او په پيغور سره يې ورته وويل: «پلار خو پندې دی!»

دا داسې پوه غبره وه چې کوچنې اجونې هرې خوا ته خورې شوي او په پسو ژور مخوز سره يې ټوپونه ورکړل، ليدل شو چې دوی داسې پيدا کړي او ورسره يې لوبې پيل کړې داسه پلار ټول نور وخت دوی خوشحاله و.

تر څر مې وروسته «پات» راغی او دېرنل کوچنيان يې په بگي کې کورته بوتلل. د کورکې مېلمانه وو، ايزابل اولوتې له مېلمنو سره دېره مینه وه خو کيږ په په پټه بهرته ووا هېڅوک هلته نه و، خوله لېرې څخه دوه تور څه معلوم شول چې په سرک را روان د او ورو ورو را نژدې کيږي. اوس هغه په دې پوه شوه چې يوې مخکې او بل پسې د کله چې هغوی پېڅې را نژدې شول، نو کيږ په ته راملومه شوه چې هغوی کليويانې دوه هغې غوښتل چې دروازه پورې او په غټ وځغلي، خو بيا شک ورته پيدا شو. کليويا را نژدې شوې... کيږ په په دروازه وځغله او بهرته ووته.

کليويانه نو يې ښه را خلاصت وويل. کليويانې په دې کار هيڅې شوي او ودرېدلي لیلی په مسخر سره وڅنډل او ايلسی يوازی هغې خواته وکتل. بيا کيږ يې غږ کړ:

«تاسو کولی شې راشي او زموږ نانز که غوږه وگورئ.» لیلی لږ څه سره شوه او لخواپ يې ورکړ چې «ولی نه!» خو تاسو مور زموږ مورته ويلی دی چې موږ نه تاسو سره دڅېر و اجازة نلرو.

کيږ يې وويل: «داده پروا نلري، تاسو کولی شې همدا اوس راشي، ځکه ښه»

شکر او نانزکه خوځه وگورې، راشي، هله راشي، شوک مونه گوري.

لېلی لا هم نکته وه او کیزی بیا ورڅخه وغوښتل: «تاسو نه غواړئ؟»

سلاسی لېلی ترشاله کالیو راکش شوه، کله چې یې منځ واړاوه، ایلسی دا لوجنل چې لاری شې، لېلی بیا غوښتیې دوڅک وگر، خو کله چې ایلسی بیا هغه کالیو راکش کړه نوهغه وروانه شوه، کیزی به وړاندې ورپسې یې تر شا دنانزکې لوړته گامونه واخستل. کیزی وویل: «همه داده.»

پوره چوپتیا خوره شوه. لېلی په زوره اسویلی وایست، غواړلسې دکیزی په څیرکتل. کیزی په مهرباني سره دوی ته وویل: «اوس به یې زه درته خلاصه کړم» هغې چټک خلاص کړ او دخوځې دده دناستی کوټه، د دودې خورلو کوټه ورته وځړدل شوې.

دوی درارو هغه وخت تسوې کړ چې «اوه کیزی، اوه کیزی» غږ راغی او داڅنګ دپېرلې ترور. دوی راوگرږیدې او تر ور هیڅ دا پاورنه کاوه چې گوندې داسې شوک په ووبڼې او په څپګان سره یې کیزی ته وویل:

«ټاپه کوم حرأت کلیویانې حویلی ته دعوت کړی؟ تاسو ته ما ویلي وه چې له دوی سره دخپرو کولو اجازه نه لری. جنو ژر، ژر وروځې بیا راشي دلته مو بیا ونه وینم.» مېرمن پېرلې دا خبره وکړه او کوچیان دچرگورو په څیرله حویلي څخه وایستل شول. هغې بیا په ترڅه ژبه ورپسې غږ کسره: «ژر ووزی.»

کلیویانې په داسې حال کې چې له شره ټکې سړې وې، پیا یې څه ځواب ورکړ او له پوېل سره نېټې دخویلي څخه ووتل. لېلی دخپلې مور په څیر روانه وه، او ایلسی یوه پریشانه بریښېده اوله لویې حویلي څخه سپینې دروازی ته ووتله.

پېرلې ترور «کیزی» ته وویل: «ډېر بده او سرکشه جلی یې.» پیا یې نو دنانزکې دخوځې دروازه پورې کړه.

کله چې کلیو ځانې ډېر نل له کوره څخه بیخې لیری شوی، نوددې لپاره دسړک په پوره سره نسلی پساتېدې کېښا ستلی. لېلی لا هم څپه او دشرمه سره معلومېده او څپله خولې یې دسر څخه لیری او په زنگانه یې کېږدله. دوی دهغو پتو لوړته وکتل چې وپاله څخه تیرېدله او دلرګان خواگانو شیدې یې په خیال کې راغلې، خدای څېر دوی په په دی شپه کې څه فکر کاوه.

اوس غود ایلسی څخه لږ، شوی وه او دخپلې خور عرواته نښدې شوه او دهغې دخوځې په سړې گوټې تیری کړی او په خاصه ځنډا یې ورته وویل: «خا کوچې لا تېښ ولېږده بیا دواړې یو وار چوپسې شوی.»

تۆپ-تۆلک، خوراز تۆلکی

قەدیم زمان دە بیر ئەرپشک و بیر خوراز بارایدی. اولر ئینگ بیر شریکلی چوب دن تۆزە لگن اوی هم بارایدی که بوا وی دە جودە یخشی - یو، قیزیق را بیا بیلن دوستا ده یشە رایدیلر. ئەرپشک اوی دن تشقە ری گە کیئنگن - حالده خوراز آقشم لیک آ وقت نی تیارلەب اوی نی سیپیریپ واوزیدن اوزی قوشیق آینه رایدی.

بیر مەرتە پشک اوی دن تشقە ری گە کیئنگن ایدی. خوراز اونیگ آرقە سیدن ایشیک لسی بیکیتدی، و آقشم لیک آ وقت نی تیارلش گە باشلە دی.

بیر تۆلکی، تیز لیک بیلن کیلیپ چوبی اوی گە، قسرب، پنجرە ئینگ آدیگە کیلدی - یو، بلانگە قرەب غیزلە دی: «هی، بوییر ئینگ کتتە کانی کیم دور؟»

«مین مین» دیدی خوراز.

«مینی بیر لحظه گیتە شویردە اجازە بیرا»

«مگر نیمە اوچون؟»

«اجازە بیر، مین اوزاق سفردن کیلەمن، بیر دتیقە گیتە دم آلهی.»

خوراز ئینگ یورەکی کوپەب، تۆلکی گە کیریش اوچون اجازە بیردی. «

«لو (نیواسکی) تیزلنک پیلن اوی که کیرد خورازنی توتوب آندی، او (خوراز) نس
 وته ریب، اوزاققه آلیب کیتدی.
 خوراز بیردن اوزینی، اورتاغینی یادله دی واورمان (جنگل) یقینکه کیلگن حاله.
 بیخ آوردی:

«نرپشک، نرپشک،
 ایزاب کیل، ایزاب کیل!
 قوری عیار تولکی،
 مینی آلیب قاچدی،
 تاغ لرنینگ اوستیگه،
 اویسه سی - ریگه،
 تاردره، دره لرتمان،
 مین قورققن من بیگمان!»

نرپشک اوئینگ چیغ اورگه نینی ایشیتدی - یو، چاپدب ایزی دن کیلیم خورازنی
 تولکی نینگ قولی دن قوتقه زدی - یو، اونی اوی نینگ آرقه سیگه چه آلیب کیلیدی.
 «یخشی» اوآیدی، «بویورده قره، بشقه کیلیمش وقته تولکی که اجازه بیرمه مین،
 مونو اوچون که حاضر اوی دن اوزاق جایلسرگه کیتسه یاتیمن. و مین آوازلیگی یشینه
 آلمه یمن.»

«کوب یخشی» خوراز آیتدی، «مین اونگه کیریش اجازه سینی بیرمه یمن.»
 اوئندن کیین، نرپشک اوی دن اوزاققه کیتدی. بیرلظه اوتیه سی یسه عیار تولکی
 تا پیلوب قالدی،

«سیویملی خوراز، مینینگ سیوگیلی مزیم، مینینگ زونگ وپسری سردار اورتا
 فیم، ایشیک نی آج!



- «سین نیمه خوا هله سیر؟»
- «مینگه بیرگر گرد قرض بیر.»
- «نیمه اوچون؟»
- «مین بدرآلا و یاتوب، اوچاق قیز یقه من.»
- «مین، ایشیک نی آچمه یمن سین مینی توتوب آلیش خواهله سین.»
- «بوق، بوق، مین هرگز سینی توتوش خواهله یمن.»



«جام» مشرق نویس ایرانست

مثل نویسی از گاه باستان یکی از فنون پرازنده نویسنده‌گی در مشرق زمین بوده است ✽
بعضی از محققان آن را از ابتکارات یونان به قلم می‌دهند. (۱) و می‌گویند ایزوپ بردهٔ سیه
چردهٔ یونانی مبتکر این فن است. اما عده زیادی از محققان می‌گویند این شیوهٔ نویسنده‌گی
و از زبان بهایم گفتگو کردن و به رمز و مثل یا به شکل قبل نوشتن، از نوآوریهای خاوریان
است. (۲)

ایزشیل یونانی (۵۲۵-۴۵۶ ق.م.) و بیدپای هندی مولف کرتکا و دمنکا از کسانی اند که
بدین کار آغاز کرده‌اند. مثل نویسان دیگر، همچون ابن عبدربه (۸۶۰-۹۴۰ م.) (۲۴۶-۸۳۲۸)،
مولف عقد الفرید و المیدانی (م. ۵۱۸ ق.م.) مولف مجمع الامثال و مسعودی (م. ۹۵۶ م.)
مولف مروج الذهب و معادن الجواهر، و مرزبان بن رستم (قرن چهارم هجری)
مولف مرزبان نامه و دیگران این کار را دنبال کردند. (۳)

مولینا عبدالرحمن جامی شاعر و عالم بزرگ (ما (وفات ۸۹۸ هـ.) به شیوهٔ گذشتگان
امثالی را از منابع مختلف اقتباس کرده در بهارستان و هفت اورنگ به نثر و نظم آورده
است. جامی نه تنها از منابع هری بهره برده بلکه از دواوین شعرای گذشته و کتب دری
نیز استفاده کرده است. کلیات سنایی غزنوی، حدیقه الحقیقه سنایی (۴)، کلیله و دمنه،

مثنوی مولینا جلال الدین بلخی، مرزبان نامه، و تحفیه مأخذ امثال او قرار گرفته اند.
منابع و مأخذ او:

جامی، نحوی بزرگ و شاعر توانا و مرد مورد بزرگداشت همگان، با مطالعات گسترده و کنج‌جوی و موشکافی، امثال را از هر منبع و مأخذی که در نظرش ارزشی داشته است، اخذ کرده باشیوه گیر او دلپذیر و عبارات دلنشین در بهارستان به شکل نثر و شعر و در هفت اورنگ تنها به صورت مثنوی ایراد کرده است؛ این منابع یا مستقیم یا غیر مستقیم در آثار او تجلی نهاده‌اند.

۱- عقد الفرید .

عقد با کسرۀ عین و سکون قاف، گلو به یا «پاره» است و جامی، حکایه و میشی که از جوی بجست، در بهارستان (۵) و قصه «روستایی و دراز گوش» در هفت اورنگ (۶) را از آن کتاب گرفته است .

۲- مرزبان نامه:

قصه و جوان رعنا که جامه های عید پوشید، در هفت اورنگ (۷) و حکایه مرغ ما هبگیر، در همان اثر (۸) و قصه «زغن ماهیخوار و غوک» (۹) و قصه «شتر که به مشوره روباه در آب خسپید» (۱۰) از آن کتاب گرفته شده است.

۳- تاریخ بیهقی:

قصه و شفقت موسی (ع) بر بره گریخته، (۱۱) راجعی از تاریخ بیهقی اخذ کرده است، حکایه مذکور در باره حسن ناصح الدین سبکتگین در تاریخ بیهقی آمده است و نظام الملک آن حکایه را زیر عنوان «ترحم بر حیوانات» در سیاستنامه آورده است. چون داستان مذکور از نگاه مفهوم عالی و جالب است، جلال الدین بلخی نیز آن را در مثنوی آورده است.

۴- مجمع الامثال :

المیدانی (ابو الفضل احمد بن محمد نیشاپوری متوفی به سال ۵۱۸ هجری)، کتابی جامع و مهم درباره امثال تألیف کرده است که منبع مأخذ بسیاری از دانشمندان

مغربزمین هم قرار گرفته است. جامی نیز حکایاتی را از این کتاب که به زبان عربی است، گرفته است، مثل «قصه روستایی و درازگوش» (۱۲) اما چون این مثل با تفصیل بیشتر در عقد الفرید آمده؛ میتوان گفت که مأخذ او عقد الفرید است؛ زیرا در مجمع الامثال به نام «اسب» ذکر شده است.

همچنان قصه «روبا» در چنگ گفتار» (۱۳) در مجمع الامثال نیز آمده است و جامی در بهارستان آن را ایراد نموده است.

۵- کلیله و دمنه:

کتاب کلیله و دمنه که مورد پسند و علاقه مندی زیاد اهل دربار و مردم و دانشمندان بوده است، بارها به زبانهای گونه گون ترجمه شد و آن را به شعر و نظم در آوردند و از مفاهیم آن بهره ها بردند و به هر گونه از آن استفاده کردند.

مولینا جامی نیز در ایراد حکایات و تمثیلهای آن اثر گرانها کمک جست، چنانکه حکایه «خصومت غلام و خاتون مرزبان مرو بایکدیگر» (۱۴) و قصه «زاغ و تقلید کبک» (۱۵) و «کلنگی که تقلید باز کرد» (۱۶) و «کشف و مرغابیان» (۱۷) از آن کتاب گرفته شده است.

۶- گلستان سعدی:

حکایه «حائم طایی و خارکش» که در گلستان سعدی آمده منبع الهام جامی شده است. «وپیر خارکش و جوان رعنا» از آن است. چون حکایه مفهومی بسیار بلند و منبع دارد، جامی آن را به نظم در آورده است. (۱۸) در گلستان سعدی و آثار جامی با چنین مفهوم، دیگر مطالب هم وجود دارد.

۷- آثار حکیم سنایی غزنوی:

جامی از حکایات حکیم سنایی نیز اقتباس کرده است، چنانکه «حکایه زنگی و آینه» (۱۹) را از حدیقه الحقیقه و «کلیات سنایی» گرفته باشد و همین سان «قصه روباه» (۲۰) در بهارستان از حدیقه الحقیقه حکیم غزنوی آمده است.

۸- کشف المحجوب:

در مسایل عرفان و صفات عالی انسانی، کشف المحجوب علی مجویری غزنوی

مورد مطالعه و استفاده جامی آمده است. چنانکه حکایه «خروس و موزن» و «ماهیان در جستجوی آب» (۲۲) از آنجا مقتبس است.

طوری که میدانیم مولوی بلخی حکایات بسیار دلچسپ را از منابع مختلف از قبیل کابله و دمنه، حکایات لقمان، عقد الفرید و غیره در مثنوی آورده است و بعضی از آن از قبیل «زاغ کور و آب شور» (۲۳) و «روباه و روباه بچه» (۲۴)، «شتر و دراز گوش» (۲۵)، «موشی که مهار شتر را میکشید» (۲۶)، «حکایه نحوی و عامی و صوفی»، «که با حکایه نحوی و کشتیان» یکی مینماید (۲۷)، «حکایه روباه بچه» (۲۸) که با حکایه «دختر خواجه» شبیه است.

۱۰- امثال لقمان:

وقتی که لقمان میگوئیم، همان حکیم معروف در نظر می آید که برده‌یی سیاه چهره و دانا بوده است و مغربیان او را «ایزوب» یا «ایزوپوس» مینامند. من در این باره تحقیقی گسترده کرده‌ام؛ ولی مختصر میگویم که امثال لقمان در مشرق زمین صد سال پیش از آنکه در مغرب شهرت یابد، در بین ملل مسلمان و خاور زمین شناخته و معروف بوده است. (۲۹) از حکایات جامی «حکایه خسرو و فرزندانش» که دسته تیر را برای شان داده بود تاشکنند، در جمله ۱۱۷ مثل لقمان زیر عنوان «روستایی و کودکش» (۳۰) آمده است که این مثل در جمله و صایای چنگیز خان در یکی از تاریخهای مغل نیز آمده است. و نیز حکایه «مناظره طاووس و زاغ» در بهارستان (۳۱) در جمله ۱۱۷ مثل لقمان آمده است. و نیز مثل «کلنگ و باز» در زمره ۱۱۷ مثل لقمان شامل است (۳۲) و حکایه «گرگ و روباه» که در امثال لقمان آمده است. (۳۲ ب)

۱۱- احیاء العلوم:

این اثر اخلاقی مولفه غزالی است و قصه «زاغ و کبوتر» (۳۳) از آنجا اقتباس گردیده است و قصه مذکور در مثنوی مولینا جلال‌الدین بلخی نیز آمده است. (۳۴)

۱۲- چهار مقاله عروضی سمرقندی:

قصه «معالجه کردن ابن سبأ آن صاحب مالیه‌خو» را جامی از چهار مقاله عروضی

سمرقندی (۳۵) یا از کتاب «ماهیه الحزن والکدر» (۳۶) تألیف ابن سینا گرفته باشد و جلال الدین سیوطی هم در آن باره بحث کرده است.

علاوه بر آثار متذکره، آثار زیاد مورد مطالعه و تحقیق جامی آمده است که به فرصت میتوان در باره همه مآخذ حکایات و تمثیلات او سخن گفت.

چگونگی ایراد قصه ها در آثار مذکور :

جامی قصه هارا با آب و تاب بیان کرده است. اگر قصه‌یی در بهارستان آمده است به نثر شیوا و مسجع به شیوه گلستان سعدی ایراد گردیده است و اگر در هفت اورنگ آمده چون به نظم مشوی است با شرح و تفصیل بیشتر بیان شده است. در قصه‌ها تشبیهات خیلی رسا و جملات شیواست و آنچه را که باید یک تصویر گر در داستان وصف کند و هیچ یک از باریکی‌ها و نازکی‌هایی را که سبب توضیح مزید مطلب گردد، فرو نگذاشته است و ما این تفصیل و توضیح را در آثار دیگر کمتر می‌یابیم و مثلاً حکیم سنایی با اختصار به ادای مطلب می‌پردازد و مولینا جلال الدین بلخی ضمن بیان قصه به گریز و تفصیل هدف می‌پردازد، مگر صنعت توصیف و بیان حال در آثار داستانی جامی به کمال دیده میشود و در آخر داستان خویش یا چند جمله موجز مراحل مطلب می‌رود و هدف را بیان میکند و در قصه های جامی حالات روحی قهرمان داستان به نحوی که روا شناس باید بنویسد بیان شده است و در بیان حادثه، علت نیز جستجو گردیده است. مثلاً در حکایه «نحوی و عامی و صوفی» اختلاف سه تن را جامی در اختلاف «فهم‌های آنان» نشان میدهد و در آن حکایه، اصل مطلب را با مباحثه دانشمندانه به شکل دانشمند نحو ارائه میدارد.

جهانبینی جامی در ایراد قصه ها :

جامی توضیح میکند که چگونه دانشمندان هر کدام از نگاه خاص خود و بر دشتی که از دانش خود دارند، به درک مطلب تبارز میکنند؛ اما کمی به حقیقت مطلب میرسد که «معنی واقعی» را در یابد و چنانکه در قصه «جوان رعنا که جامه های عید پوشید» به وجه نیکو بیان کرده نشان میدهد که «خود بینی» و «توجه به ظواهر» انسان را از درک حقیقت و ماهیت شی، غافل می‌سازد، و انسان باید آئینه پاک و

روشن نگری را در جلو خود بگذارد تا به مشاهده آن عیوب را بنگرد: «کثر آینه شد کار فرد بین درست» و بالاخر چنین نتیجه میگیرد که موشکافی و حقیقت جویی کار انسان را درست میسازد.

در حکایه «روپاه و گرگ» به طنز، آنانی را بد میگوید که شکمباره اند و جز خورو خواب و تعیش اندیشه بی ندارند و از مفهوم «انسان و انسانیت» به دور مانده اند و عاقبت کار شان نیز به زیان و خسران میرسد.

زور مندی مکن ای خواجه به زر کاخر کار زبون خواهی شد
و توجه به حقیقت و اصلاح حال خویش یا «اوتوکریتیک» نزد جامی در داستان «جستن میش از جوی» بیان گردیده است و ترجیح میدهد که انسان پیش از آنکه یک عیب را در دیگری دلیل قرار میدهد، مراقب حال خود باشد و اصلاح و انتقاد را از خود آغاز کند نه با عیبگیرهای بیجا از دیگران.

فرد و اجتماع از نگاه جامی :

جامی همچون اکثر دانشمندان وجود فرد را در جمع باعث سعادت او می شمارد و همین که فرد از اجتماع خود منفرد گشت، دستخوش فنا میشود و هستی معنوی و جسمی او در معرض خطر می آید. چنانکه این مفهوم را با ایراد مثالی در هفت اورنگ (۳۷) تصریح میکند و میگوید: هر گاه فرد از جمعیت خویش منفرد گشت، آن گوسفندی را میماند که لنگ باشد و از گله خود دور ماند و در آنند می که گوسفندان دیگر به سوی ماوای خود باز میگردند، از آنها به دور مانده به چنگ گریزان می افتد که شامگاهان در انتظار همچون او بی صفت بسته اند:

گله چه بود؟ جماعت یا را ن در ره جذب عشق هم کاران
زین جماعت اگر جدا افتی در نخستین قدم زپا افتی
گرتوان دور ازین جماعت زیست پس یدالله علی الجماعت چیست؟

جامی برای تأیید این مطلب داستان خسرو را می آرد که در وقت نزع، روان فرزندان خود را خواست و هر یک را تیری داد تا بشکند هر یک تیری را به زور بشکست، و سپس

تیرها را دسته کرده به هر یک سپرد، مگر هیچ کدام نتوانست آن را بشکنند. (۳۸)
عکس العمل ستمگار :

جامی در بسیاری از حکایات، ستمگار را سخت نکوهش میکند، ورد العمل در برابر ظالم را شدید میداند، چنانکه میگوید :

باز پسان را فگن از پیشگاه داد ستمکش ز ستم کیش خواه (۳۹)
در حکایه «رفاقت سنگ با گرگ» که در بهارستان آمده است (۴۰) و قصه «مرغ ماهیگیر» که در هفت اور نگ منظوم گردیده (۴۱) و در حکایه «زغن ماهیخوار و غوک» (۴۲) و قصه «رواه و کفتار» (۴۳) و دیگر حکایات او عکس العمل مظلوم در برابر ظالم خوب ارائه شده و در بساره کیفر و پیامد کردار زشت و ناپسند متجاوز، به صورت منطقی و مستدل بحث شده است.

و حتی در حکایه «شتری که در صحرا میچرید» (۴۴) دلیل و علت حزم و خویشتن داری هوشیاران را از گزند پنهانی ستمگاران به خوبی تمثیل میکند و به همین منوال در حکایه «گنجشک و لک لک» که در جوار او ماری بوده است (۴۵) نیز این فکر به خوبی انعکاس یافته است و ارتباط منطقی عمل ستمکش را در مقابل ستمکیش به خوبی ارائه میدارد و ثابت میسازد که مظلوم به وسایل گونه گون در پی انتقام خویش از ظالم برمی آید.
نفع انگیزنده حس زرنگی :

جامی، حس نفع جوئی و سود را که در بعضی انسانان خیلی پیدار است، در «قصه ماهیگیر» خیلی خوب تمثیل کرده است و نشان داده که چگونه انسان در پی کسب منفعت از زرنگی و هوشیاری ویژه‌ی کار میگیرد، وقتی که نفع او در معرض انهدام قرار میگیرد، دستاویز میتراشد، نادر حرز و حراست آن کامگار آید، که اینک من این قصه ظریفانه را در اینجا می آورم :

ماهیگیری هوشیار :

ماهیگیری، ماهی زیبا را صید کرد و آن را زنده برای خسرو پرویز آورد. نادر بدل آن عطا و بخششی به دست آورد.

پرویز با شیرین نشسته بود و ماهیگیر را درم فراوان بخشید، مگر شیرین اعتراض کرد که برای ماهی نباید اینقدر درهم بدهی، درمها را پس بگیر، پرویز گفت: چه بهانه کنم؟ شیرین گفت: از او پرس که این ماهی نر است یا ماده؟ آنگاه جفتش را از او بخواه، چون آورده نتواند درمها را برایش مده. ماهیگیر که مردی زرننگ بود در جواب پرویز گفت: این ماهی مخنث (حیز) است. پرویز بخندید و بر بخشش زیاده کرد، چون ماهیگیر خریطه درمها را بر پشت افکند و به راه افتاد، یک درهم به زمین افتاد، ماهیگیر خریطه را بر زمین گذاشته در هم را برداشت. شیرین گفت: سزاوار نیست که این مبلغ درهم به چنین آدم ممسک و خسیس داده شود، آن را واپس باید گرفت. پرویز از ماهیگیر پرسید که چرا برای یک درهم این قدر رنج را قبول کردی و آن را برداشتی؟ ماهیگیر جواب داد: روانداشتم که سکه و نام تو زیر پا شود. پرویز بخندید و بر بخشش خود زیاده کرد. (۴۶)

تأکید بر صفات واقعی انسانی:

علما از هر صنف و قماش که بودند، دایم بر تقویة صفات و روحیة انسانی و تسائد و تعاون بشر تأکید کرده‌اند. جامی همچون سعدی، مولوی بلخی، ناصر خسرو، سنایی و دیگران با ایراد حکایات و تمثیلات آرزو داشته است تا راهنمای تعاون بین انسانان گردد، چنانکه در حکایات «پیر دهقان و خم بر خوشه های گندم» (۴۷) این معنی خیلی خوب تجلی دارد و در آنجا انسان کمال و صفات انسانی را بر نفع خود برتر میداند و هوا جس نفسانی سبب باز داشتن او از تسائد انسانی نمیگردد. اگر انسان با صفات عالیة انسانی مزین و متصف باشد هیچگاه تن به پستی اغراض دون نفس نمیدهد و حتی در مقابل هلاک خود هم آن صفت را از خود دور نمیسازد. چنانکه در قصه عالمی که در چاه افتاد» (۴۸) ملاحظه میکنیم، علوهت یک انسان با فضیلت تصویر شده است و همچنان در قصه «شفقت موسی بر گوسفند پره» (۴۹) پسر کشیدن و تحمل مصایب و زحمات مردم را از کمال انسانیت می‌شمارد و کسی را متحلی به صفات انسانی میداند که به خدمت انسانان دیگر پیش از دیگران به پایاستد.

تشابه و تخالف در ایراد قصه ها :

قصه هایی که در آثار مختلف آمده است ، از بعضی جهات با هم شبیه و از بعضی جوانب متضاد اند ؛

الف) اختلاف آنها از این وجوه هست :

- اختلاف در قهرمانان قصه ،
- اختلاف در شیوه نتیجه گیری ،
- اختلاف در طرز ایراد قصه و بیان حال قهرمان .

ب) شباهتها از این قرار اند :

- شباهت از نگاه مفهوم ،
- گاهی همگون بودن قهرمان قصه ،
- بعضاً تشابه استنتاج .

وجوه اختلاف و شباهت از هدف مولف یا نویسنده پدید آمده است ، مثلاً یک نویسنده یا شاعر داستان خود را جنبهٔ مردمی و انسانی محض داده است ، چنانکه در داستان «حضرت موسی و بره گریخته» میبینیم . جامی از آن چنین نتیجه گرفته است که بار مردم را کشیدن و خدمت شان را کردن هدف عالی و انسانی است ؛ اما بیهقی گفته است که چرا مادر را تنها یله کردی و گریختی و استنتاج نظام الملک در این قصه با جامی شبیه است و اما مولینا جلال الدین بلخی از این قصه چنان نتیجه میگیرد که «صبر» کاری خوب است و شبان باید حوصله و شکیبایی داشته باشد و وجه مشترک در همه آنها این است که میگویند و قتی انسان از اجتماع خود دور شد و منفرد گشت خوراک سباع میگردد .

در قصهٔ پیر خارکش و جوان رعنا وجوه مشابهت در مثنوی جامی و حکایهٔ گلستان سعدی زیاد است و هر دو آن را به یک هدف ایراد کرده اند و آن مناعت و عزت و کرامت انسانی و از دسترنج خود نان خوردن است که انسان را از بار منت دیگران و امیر هاند. در قصهٔ «زاغ و کبوتر همپای» هدف جامی و مولینا جلال الدین بلخی و هزالی ، هر سه یکی است و آن «همدرد بودن» است .

در قصه های «مرغ ماهیگیر» و «مایه خوار» و «فوک» که در مرزبان نامه هفت- اورنگ آمده است در هر دو اثر هدف مشترک است، آن حيله انگیزی صاحب غرض است و همچنان در حکایه «روبا» و «کفتار» که در مجمع الا مثال و بهارستان آمده است نیز هر دو عین چیز و هدف همان «حيله انگیزختن مغرض» است.

در قصه «خسر و و فرزندانش» که در امثال لقمان هم آمده است، هدف در هر دو قصه یکی است؛ ولی در امثال لقمان «روستایی و کودکانش» آمده و در هفت اورنگ «خسر و فرزندانش». و هدف و نتیجه آن ثمره نیک اتفاق است. حکایه «دراز گوش و شتر» که در بهارستان (حکایه ۱۹) آمده است با قصه «موش و اشتر» شبیه است و تنها در بهارستان «دراز گوش» و در مثنوی «موش» آمده است؛ اما هدف هر دو قصه یکی است و آن بدون مآل اندیشی دست به کاری بزرگ انداختن است و نیز قصه «طاووس و زاغ» در بهارستان که در امثال لقمان «طاووس و بلبل» یا «مناظره طاووس با بلبل» است، به یک هدف ایستاده اند و آن هدف همان است که پسید گفته است:

«اختلاف وضع، بیدل در لباس افتاده است» و الاصل و ساختمان از یک ماده است. در حکایه «جوان رعنا که جامه های عید پوشید» و بر باره عروبر پر نشست و با تیری که خودش انداخت به خاک هلاک افتاد در هفت اورنگ و حکایه «سوار نخبیرگیر» در مرزبان نامه از نگاه مفهوم یکی، ولی سیاق عبارات و اسلوب طرح قصه، گونه-گون است و در هر دو اثر به عبارات و شیوه های مختلف آمده است. حکایه «خصومت غلام و خاتون مرزبان مرو با یکدیگر» در هفت اورنگ با حکایه کليلة و دمنه از نگاه مطلب یکی است؛ ولی اختلافات آنها در نکات آتی است:

۱- در کتاب کليلة و دمنه «افت بلخی» و در هفت اورنگ «زبان رازی» آمده است. و دیگر وجه اختلاف در هر دو اثر آنست که در کليلة و دمنه میگوید: کسی به خانه مرزبان مهمان شد و زبان بلخی نمیدانست و ترجمان، سخنان طوطیان را ترجمه کرد؛ ولی در هفت اورنگ میگوید مرزبان، زبان رازی را نمیدانست و بی خبری مرزبان

را بر میخوارگی و دایم الخمر بودن او حمل میکند. و تفاوت دیگر آنست که در کلیله و دمنه باز یار به ادای گواهی دروغ از اثر جست زدن باز بر چشم او کور میشود و به جزای خود میرسد؛ اما در هفت اورنگ جریان قصه منطقیتر میشود، یعنی که «خاتون مرزبان» به ایراد دلایل از خود دفاع میکند و پری الذمه میشود و جامی «درنگ» را از شتاب بهتر میداند که درنگ و تأمل راه صواب را پدید آورد.

در قصه «شتری که به مشوره روپاه در آب خسپید» استدلالی نغز وجود دارد. اصل قصه در مرزبان نامه آمده است؛ اما در مرزبان نامه، خرگوش شتر را مشوره داده است. له فونتن شاعر فرانسوی هم، این قصه را به گونه دیگر آورده است و نصیحت روپاه یا خرگوش وجود ندارد، بل واقعه را یکبار حسب تصادف و در کرتهاى دیگر حسب عادت و انمود کرده است. در مرزبان نامه و هفت اورنگ «پارشم» و در اثر له فونتن «اسفنج» آمده است. (۵)

در قصه «سنگ پست و دود مرغابی» که در هفت اورنگ آمده است بدو نکم و کاست از کلیله و دمنه اقتباس شده است و کاملاً شبیه است و اصل داستان از پنجه تنترا آمده است. (۵۱)

قصه «کلنگی که تقلید باز کرد» در هفت اورنگ، از حکایت کلیله و دمنه مقتبس است و نتیجه گیری در هر دو اثر یکسان است و آن دست زدن به کاری است که درخور توان و استعداد نباشد؛ ولی در مثال لقمان عوض کلنگ «کرکی»، زاغ آمده است که شهبازی کرده است. در قصه «زاغ و رفتار کبک» هم عین مفهوم وجود دارد و هر دو حکایه از کلیله و دمنه گرفته شده است.

و اما قصه «روستایی و دراز گوش» در هفت اورنگ که در مجمع الامثال نیز آمده است، اصلاً در هر دو اثر از عقد الفرید اقتباس گردیده است؛ ولی در مجمع الامثال قصه دیگر آمده به عین مفهوم با اختلاف قهرمان قصه که «شتر بچه» است. حکایه «زنگی که آینه یافت» در دوجا؛ در تحفة الاحرار و سلسله الذهب به دو هدف جداگانه ایراد شده است که میتوان آن اختلاف را از این دو بیت تشخیص داد:

مرد دانا به هر چه درنگرد عیب بگذار دو هنر نگرد
جامی ازین گنبد آینه رنگ هر چه نماید به گه صلح و جنگ
کان سبب راحت و آزار تست چون نگری صورت کردار تست

این مفهوم در آثار حکیم سنایی نیز در دو جا؛ یکبار در حدیقه و بار دیگر در کلیاتش آمده است، مگر هر دو به عین مفهوم و عین نتیجه میباشد و آن این است که شخص بی آنکه خود را انتقاد کند و عیب خویش را بشکند، به عیب جویی دیگران میپردازد؛ اما در هفت اورنگ برای بیان دو مرام مختلف آمده است.

در حکایه «روباه بچه» در هفت اورنگ غلبه نفس هوا را بر عقل در نزد کسانی نشان میدهد که عواطف شان نسبت به تفکر نیرومند است و این مفهوم در داستان دختر ثروتمندی که برخلاف میل پدرش با پسر نادار ازدواج کرده در مثنوی مولینا جلال الدین بلخی هم دیده میشود که نشان میدهد که وقتی که عاطفه و هوا غالب آمد، خرد زایل میشود.

و بالاخر حکایه «روباه پیرو و روباه جوان» در بهارستان با عین مفهوم و عین نتیجه از حدیقه حکیم سنایی آمده است و در هر دو اثر نشان میدهد که کلاه دلکش به ترک سر نمی‌ارزد. نباید مال و متاع و پول چشم انسان را بپندد و نشاید که انسان در مقام کسب پول انسانیت و زندگی را از یاد ببرد.

نتیجه این مباحثه:

از این مختصر تحقیق که به مقایسه آثار جامی با آثار اسلاف او کردیم، دانسته میشود که دانشمندان در ایراد امثال و تمثیل بر حیوانات میخوابسته‌اند که انسانان را به شاهراه حقیقت و هنر مودگر دهند، اما هر کدام به شیوه و اسلوبی خاص مطلب را افاده کرده‌اند و گویا همان مثل مشهور مولینا که سه تن انگوری یافتند یکی از و م گفت دیگری، عنب و دیگر انگور و هر سه در طرز تسمیه اختلاف و مباحثه کردند تا اثر جمان حقیقت آن هر سه تن را از آن گمراهی لفظی نجات داد.

دانشمندان به طرق مختلف مطلب را آشکار کرده‌اند تا هر کدام به نوبه خود چراغی

فراراه مردم دارند و آنان را از تاریکی، نادانی و بی‌خبری به روشنی حق و حقیقت آرند؛ حقیقت ولادت کار، انسانیت، تعاون و همدردی به هم تنوع و دیگر صفات نیک انسان را برای مردم پیام‌زنند و مردم را از ذل پیکاری و پیکارگی، دورویی و نفاق و دروغ و امثال آنها بر حذر دارند.

خلاصه، هدف جامی از ایراد امثال صرف انسانی و برخلاف کلیله و دمنه و مرزبان نامه و دیگر آثاری از آن قبیل احترام از شیوه‌هایی است که انسان سطحی و ناعاقبت اندیش را به پرتگاه نیستی زرق وریا و فریبکاری میافکنند. بنابراین، هدف جامی راست کردن انسان است به راه راست انسانی و پس.

منابع و سرچشمه‌ها

- ۱- لاروس، چاپ سال ۱۹۷۱، ص ۱۲۱.
- ۲- منابع شرقی اشعار له فونتن، تألیف شهرستانی، مجله ادب، ص ص ۵۹-۷۳.
- ۳- المنجد، تألیف لویسی معلوف، چاپ بیست و یکم ص ۱۱ اعلام و ص ۶۶۱ اعلام؛ فرهنگ ادبیات فارسی دری، تألیف دکترز هراخانلری، ص ۴۵۸.
- ۴- حدیقه الحقیقه، چاپ رضوی، ص ۱۳۲.
- ۵- بهارستان، روضه هشتم، ص ص ۱۱۲-۱۱۳، عقد الفرید، طبع سال ۱۹۳۵، ص ۲۶۸.
- ۶- هفت اورنگ، سلسله الذهب، ص ص ۱۳۷-۱۳۹، عقد الفرید، جزء سوم، ص ۱۵، چاپ ۱۹۵۳ قاهره.
- ۷- هفت اورنگ، خردنامه اسکندری، ص ص ۹۷۶-۹۷۷، مرزبان نامه، ص ص ۱۹۱-۱۹۲.
- ۸- همان اثر، ص ص ۹۵۰-۹۵۲، مرزبان نامه، ص ص ۲۶۹-۲۷۱.
- ۹- هفت اورنگ، ص ص ۹۲۹-۹۳۰، مرزبان نامه، ص ۱۳۸.
- ۱۰- هفت اورنگ، ص ص ۹۳۱-۹۴۳، مرزبان نامه، ص ص ۱۹۳-۱۹۸.

۱۱۔ ہفت اورنگ، سلسلۃ الذهب، ص ۱۵-۱۶، تاریخ بیهقی، چاپ فیاض،
ص ۲۰۴-۲۰۵، سیاستنامہ، چاپ ۱۳۴۸، ص ۲۲۴-۲۲۵، مرآت المثنوی،
چاپ ۱۳۵۲ء۔ حیدرآباد دکن، ص ۵۰۸

۱۲۔ ہفت اورنگ، سلسلۃ الذهب، ص ۱۳۷-۱۳۹، مجمع الامثال، جزء
اول، ص ۳۷۲۔

۱۳۔ بہارستان، چاپ سال ۱۸۴۶م۔ وین، روضۃ ہشتم، حکایۃ ۲۱، مجمع الامثال،
ج ۲، ص ۱۱۷۔

۱۴۔ ہفت اورنگ، خردنامۃ اسکندری۔ ص ۹۹۳، کلیلہ و دمنہ، چاپ
گروسی، ص ۱۵۹-۱۶۱۔

۱۵۔ ہفت اورنگ، تحفۃ الاحرار، ص ۴۳۱، کلیلہ و دمنہ، الیا زجی، ۱۸۸۸م۔
ص ۳۴۱-۳۴۲۔

۱۶۔ ہفت اورنگ، ص ۹۱-۹۲، کلیلہ و دمنہ ابوالمعالی، باب زامد
ومہمان او، ص ۳۴۴-۳۴۵۔

۱۷۔ تحفۃ الاحرار، ص ۴۱۵، کلیلہ و دمنہ الیازجی، ص ۲۶۱-۲۶۲،
انوار سہیلی، چاپ امیرکبیر، ص ۱۴۱-۱۴۴، نسخۃ مینوی، ص ۱۱۰
۱۱۳ و عیار دانش ص ۶۱-۶۲۔

۱۸۔ ہفت اورنگ، سبحتۃ الابرار، ص ۵۲۹، گلستان (کلیات)، چاپ
محمد علی علمی، باب سوم در فضیلت قناعت، ص ۸۶۔

۱۹۔ تحفۃ الاحرار، ص ۴۳۳-۴۳۴، سلسلۃ الذهب، ص ۲۵۵، حدیقہ -
الحقیقہ، چاپ رضوی، التمثیل فی اصحاب الفضلہ والجهال، ص ۲۹۰-۲۹۱،
کلیات اشعار حکیم سنائی، چاپ ۱۳۵۶، مطبعۃ دولتی، ص ۲۰۵-۲۰۶۔

۲۰۔ بہارستان، طبع وین، روضۃ ہشتم، ص ۱۰۸، حدیقہ الحقیقہ، چاپ رضوی،
ص ۱۳۲۔

۲۲۔ سلسلۃ الذهب، دفتر دوم، ص ۲۱۱، کشف المحجوب، علم و معرفت،
ص ۱۶۹۔

۲۳۔ سلامان و اېسال، ص ۳۴۱، بهارستان، روضه هاشم، مثنوی معنوی،

ص ۱۵۷۔

۲۴۔ اورنگت دوم، سلامان، ص ۳۴۶، مثنوی (مرآت المثنوی)، ص ۴۱۸۔

۲۵۔ بهارستان، حکایه ۱۹، مأخذ قصص و تمثیلات مثنوی، ص ۸۱۔

۱۶۔ بهارستان، حکایه ۱۶، ص ۱۱۲، مرآت المثنوی، دفتر دوم، ص ۱۴۳

-۱۴۴۔

۲۷۔ سلسله الذهب، ص ص، ۷۳-۷۴، مرآت المثنوی، حکایه ۱۴، ص ۵۵۔

۲۸۔ مثنوی سلامان، ص ۳۴۶، مرآت المثنوی، دفتر پنجم، ص ۴۱۸۔

۲۹۔ برای معلومات بیشتر، (رك: منابع شرقی اشعار له فونتن تألیف شهرستانی)۔

۳۰۔ یکصد و هفده مثل لقمان، چاپ پاریس، سال ۱۹۶۵۔

۳۱۔ بهارستان، حکایه ۲۰، ۱۱۷۔ مثل لقمان، مثل ۱۵۔

۳۲۔ ۱۱۷ مثل لقمان، چاپ ۱۹۶۵ پاریس، انوار السہیلی، چاپ (۱۳۴۱)۔

امیر۔ کبیر، در مضمرات حرص و افزون طلبی، ص ۴۸۱۔

۳۳۔ سبحة الابرار، ص ۵۵۱، احیاء العلوم، ج دوم، ص ۱۰۲ (اقتباس از ماخذ

قصص و تمثیلات مثنوی، ص ۶۶)

۳۴۔ مثنوی معنوی، طبع نیکلسون، ص ۳۶۲، مثنوی معنوی، طبع کابل، ص ۱۱۱۔

۳۵۔ سلسله الذهب، ص ص ۲۹۹-۳۰۰، چهار مقاله تألیف عروضی، سمرقندی،

مقالت چهارم، حکایه ۷، ص ص ۱۲۳-۱۲۶۔

۳۶۔ مجله هنر و مردم، شماره ۱۳۲، ص ۶، کتاب الرحمة فی علم الطلب

والحکمه، تألیف جلال الدین سیوطی، چاپ قاهره، ص ۳۔

۳۷۔ هفت اورنگت، ص ص ۱۶۱-۱۶۲۔

۳۸- هفت اورنگ، ص ۱۶۳

۳۹- اورنگ سوم، ص ۳۸۰

۴۰- بهارستان، حکایت ۴

۴۱- خردنامه اسکندری، ص ص ۹۵۰-۹۵۲

۴۲- همان اثر، ص ۹۲۹-۹۳۰

۴۳- بهارستان، حکایت ۶- (۴۵)؛ بهارستان، حکایت ۱۱

۴۶- هفت اورنگ، اورنگ هفتم، ص ص ۹۷۱-۹۷۲

۴۷- سلسله الذهب، دفتر سوم، ص ص ۲۶۸-۲۶۹

۴۸- همان، صفحات ۴۲۱-۴۲۲

۴۹- همان، ص ص ۱۵-۱۶

۵۰- کلیات له فونتن، چاپ ۱۹۶۵ پاریس، کتاب دوم، ص ۸۵، از نش

سوی .

۵۱- رك: منابع شرقی اشعار له فونتن، اثر مولف، مجله ادب، سال ۲۴-۲۵

سوم، ص ۱۴ و دیگر شماره ها .

* - مثل را که جمع آن امثال است، در زبان فرانسوی، Fable فبل گو

امثال و فلهایی را که صرف جنبه اخلاقی و انسانی داشته باشند به نام اپولوگk

پادمینمایند؛

(رك: منابع شرقی اشعار له فونتن، اثر نویسنده مقاله)

بحث تازه‌ی دربارهٔ اعداد "بزرگ" و "کوچک"

در یکی از نوشته‌های پیشتر خود دربارهٔ عددهای بزرگ صحبت نمودیم. در آنجا ما به پرسشی که «بزرگترین عدد کدام است؟» مقابل شدیم. بنابر توضیحاتی که در پاسخ گفته شد به این نتیجه رسیدیم که بزرگترین عدد موجود نیست. اکنون پرسشی ایجاد میشود که کمترین یا کوچکترین عدد کدام است؟ برای پاسخ به این پرسش ست عددهای «تام» را در نظر میگیریم. اگر عناصر ست عددهای تام را به صورت پی در پی در یک تیرادف مرتب تصور کنیم، دهنده میشود که هر عنصر مابعد این تیرادف از عنصر ماقبل آن به اندازه یک واحد زیاد تر بوده برعکس هر عنصر ماقبل از عنصر ما بعد خود به اندازه یک، کمتر میباشد. متکی به این قانون ریاضی پس اگر ما عددی را به حیث کمترین عدد همه عدد ها قبولدارشویم: بطرح کردن یک از این عدد عددی ایجاد میشود که از عدد مورد نظر ما کمتر است. پس به این اساس میتوان اد ها کرد عددی که کمترین همه عدد ها باشد وجود ندارد.

هنگامی که از عالم مجردات یعنی عددها به عالم فیزیکی قلم میگذاریم سوالی به وجود می‌آید که در حال حاضر کوچکترین واحد اندازه‌گیری طول در علوم چیست؟ برای پاسخ به این پرسش جدول پیشاوند های واحداث اندازه‌گیری را در زیر مینویسیم: (۱)

پیشاوندهای بالا همراه واحد کمتهای مختلف مانند طول، کتله و غیره به کار برده میشوند. برای ابعاد هسته‌یی که در حدود 10^{-15} متر است میتوان که از فمتو متر Femtometer

لفظ	Prefix	Abbreviation	Magnitude
ترا	tera--	T	10^{12}
جیگا	giga--	G	10^9
میگا	miga--	M	10^6
کیلو	Kilo--	K	10^3
ہیکٹو	hecto--	h	10^2
دیکا	deca--	da	10^1
دسی	deci--	d	10^{-1}
سنٹی	Centi--	c	10^{-2}
میلی	milli--	m	10^{-3}
میکرو	micro--	μ	10^{-6}
نانو	nano--	n, m μ	10^{-9}
پیکو	Pico--	P, $\mu\mu$	10^{-12}
فیمٹو	femto--	f	10^{-15}
ایٹو	atto--	a	10^{-18}

یہ لفظ سائنس کے لیے استعمال کیے جاتے ہیں اور ان کے لیے مخصوص نمائندگی ہیں

استفاده گردد، قلمتومتر خوردهترین بعد طول است که در حال حاضر به آن ضرورت میافزاید؛ ولی هنگامی که به وزن کردن اتمها ضرورت میافتد هر کدام از این پیشوندهای که در بالا ذکر یافته اند به تنهایی خود برای افاده مقدار آن کافی نیست. در این جا از ترکیب پیشوندهای مذکور استفاده میشود. به گونه مثال وزن یک اتم هایدروجن $1.67 \cdot 10^{-24}$ گرام است، در این صورت آن را به پیشوندهای ترکیبی پیکو پیکوگرام یا میکروآوگرام افاده مینمایند. دانشمندان مزیک در عالم کوچکها واحد طول را انگستروم (Angstrom) (2) که مربوط سیستم متر یک است قبولدار شده اند. بین سیستم متریک و سیستم فوت پوند، که در برخی از محاسبات غربی مانند اضلاع متحد امریکا، کانا دا و انگلستان مروج است، روابط ذیل موجود است:

1 کیلومتر تقریباً مساوی به 0,621 میل،

I متر تقریباً مساوی به 3,281 فوت،

1 سانتیمتر تقریباً مساوی به 0,394 انچ،

1 میلیمتر تقریباً مساوی به 0,039 انچ میشود (3)

شما میدانید که هر واحد بزرگتر سیستم متریک از صرب کردن واحد کوچکتر آن در 10 و برعکس هر واحد کوچکتر این سیستم از تقسیم کردن واحد بزرگتر آن بر 10 حاصل میشود. پس به این اساس: 1 کیلومتر مساوی به هزار (1000) متر، و 1 متر مساوی به 100 سانتیمتر و مساوی به 1000 ملیمتر میشود.

1 میلیمتر مساوی به 1000 میکرون (η) Micron و مساوی به 10^{-6} متر و

1 انگستروم (A°) مساوی به دهم حصه میلی میکرون یعنی 10^{-10} متر میشود. (4)

اکنون اگر بخواهیم که به مطالعه این عالم کوچکها یا موجودات میکروسکوپی بپردازیم به هر گوشه و کناری که نظر بیندازیم وجود این موجودات به اندازهیی زیادند که عده آنها مارا به دانستن عدهای غول پیکر هدایت میکند. به گونه مثال هر انسان دارای کریوات سرخ خون است. هر یک از این کریوات سرخ خون یک جسم کوچک مدور است که در حصه وسطی خویش دارای فرورفته گی میباشد. قطر هر یک از این کریوات در حدود 0,007 ملیمتر و یکی آن تقریباً 0,002 ملیمتر میباشد. تعداد کریوات سرخ خون در کاهل ۱۰ کر در حدود $3,4 \pm 0,8$ میلیون و در کاهل مودت تقریباً $4,8 \pm 0,6$ میلیون در یک ملیمتر مکعب میباشد.

تعداد کریوات سرخ خون در یک ملیتر مکعب خون کودکان نوزاد نظریه پیران بیشتر است

و در هنگام کهنات تناقص مییابد. (5)

اگر تعداد کریوات سرخ خون یک انسان بالغ به 5000 000 فی ملیتر مکعب و مقدار خون وی به 3500 000 ملیتر مکعب تخمین شود، (6) در این صورت تعداد کریوات سرخ خون یک انسان مساوی به:

$$175.10^{11} = 35.10^5 \cdot 5.10^6 = 3500\ 000 \cdot 5000\ 000 \text{ کریوه سرخ خون میشود.}$$

اگر این تعداد کریوات سرخ خون پهلوی به پهلوی یکدیگر به شکل یک زنجیر پیچیده شوند، طول این زنجیر به اندازه:

$$10^8 \cdot 1225 = 7.10^{-3} \cdot 175.10^{11} \text{ ملیتر میشود. چون } 10^3 \text{ ملیتر مساوی به 1 متر}$$

و 10^3 متر مساوی به 1 کیلو متر است، پس $(10^3 \cdot 10^3 = 10^6)$ ملیتر مساوی به 1 کیلومتر

میشود. به این اساس درازی زنجیر مورد نظر مساوی به $(1225 \cdot 10^8 : 10^6 = 122\ 500)$ کیلومتر میشود. زنجیری به این درازی میتواند که بیش از سه مرتبه به اطراف خط استوای زمین، که 4070 کیلومتر طول دارد، پیچانیده شود.

نفوس جهان به سال 1975 به چهار میلیارد (بلیون) رسیده بود. (7) اگر افزایش نفوس را (80 الی 85) میلیون در سال قبول کنیم، در این صورت نفوس جهان در سال 1980

به $10^9 \cdot 85 \cdot 4$ نفر میرسد. حال اگر تمام کریوات سرخ خون انسانهای موجود پهلوی یکدیگر به صورت یک زنجیر تصور گردد درازی این زنجیر در حدود

$$59.4 \cdot 10^{13} = 4.85 \cdot 10^9 \cdot 10^2 \cdot 1225 \text{ کیلو متر یا تقریباً } 10^{13} \cdot 35 \cdot 6 \text{ میل میشود.}$$

این فاصله بیش از ۱۷۴۸ چند فاصله بیز زمین و نزدیکترین ستاره نیست که زمین در جوار آن واقع است. و تقریباً مدت 60 سال ضرورت است تا سوار این مسافه را بینماید.

از آن چیزی که تا اینجا گفته آمدیم پرمی آید که هستی عده کریوات کوچک میکروسکوپی سرخ خون عدد غول پیکری را در عالم ریاضیات ایجاد میکند؛ و لسی اگر وجود این کریوات کوچک باز ده های کوچکتر دیگر مقایسه شود فهمیده میشود که هر دانا این کریوات سرخ خون در ذات خود عالمیت خیلی بزرگ.

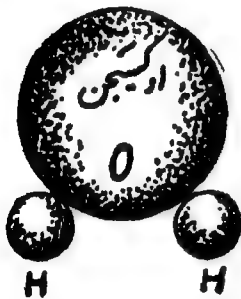
شما میدانید که در رشته های فزیک و کیمیا واحدهای کوچک ماده که به نام مالیکولها

میشوند وجود دارند. هرمالیکول از ذره های کوچکتری که به نام اتم یساده میشوند ساخته شده است و هر اتم به نوبه خود از ذره های کوچکتری که به نامهای پروتون، نیوترون، الکترون و غیره، که توضیح آنها خارج بحث این اثر است، ساخته شده است. اگر ما بتوانیم که قطریک اتم را یک میلیون چند بسازیم در این صورت بزرگی حجم هنوز هم از اندازه نقطه ای که در آخر همین جمله میگذاریم زیادتیر نخواهد شد. (۸) حال میخواستیم که بزرگی حجم یک اتم را با بزرگی یک دانه از کریوات سرخ خون انسان مقایسه کنیم. برای رسیدن به این مطلب فرض میکنیم که قطریک کسریوه سرخ خون یک میلیون چند گردد در این صورت طول قطر آن مساوی به $7.10^3 = 10^6 \cdot 7.10^{-3}$ ملیمتر یا 7 متر میشود.

حال اگر این طول 7 متر با طول یک نقطه مقایسه شود به صراحت گفته میتوانیم که هر کسریوه ای از کریوات سرخ خون عالمیست خیلی بزرگ. این حقیقت گفته سده ای شاعر بزرگ را که گفته است :

برگ درختان سبز در نظر هوشیار هر ورقش دقتیست معرفت کردگار
تأیید میکنند.

شما میدانید که یک گیلان آب تقریباً 400 کرام کتله دارد. بیاید که به اساس مقدار آبی که در یک گیلان موجود میشود درباره عددها چیزی بیاموزیم. یک مالیکول آب از سه



اتم که دو اتم آهیدروجن و یکی آن اوکسیجن نام دارد تشکیل شده است. ساختمان کیمیای یک مالیکول آب توسط دیگرام زیر نمایش داده شده است. دایره کلان دیگرام اتم اوکسیجن و دایره های کوچک آن اتمهای هیدروجن را اراسه میکنند. زاویه مرکزی بین دو اتم هیدروجن در حدود 105 درجه میباشد.

دیگرام ساختمان کیمیای
یک مالیکول آب

همین طرز ساختمان مالیکولی آب موجب حیات در کره زمین گردیده است. چه این طرز ساختمان مالیکولی آب صفت داشتن قطبیت برقی را به آن داده است.

معنی آن حصه مالیکول آب که در آن اتمهای هیدروجن به هم نزدیک قرار دارند دارای چارچ (برق) مثبت و حصه مقابل آن دارای چارچ منفی میگردد. این قطبیت برقی

مالیکولهای آب، بنا بر پدیده‌یی که بر روی مخزن انواع یکدیگر را جذب میکنند، صوب میشود که با وجود سیکی نسبی مالیکولهای آب تا حدی از مفر بودن آنها در حالت هادی جلو گیری کند. اگر هر مالیکول آب همین گونه ساختمان نمیداشت بنا بر سیکی کنتله‌یی که دارد همیشه در حالت گاز میبود. در نتیجه هیچ اثری از همین نوع حیات کنونی موجود نمیشد. (9)

طول قطر یک مالیکول آب به اندازه: $\frac{28}{1000\ 000\ 000} = 10^{-9} - 28$ سانتیمتر و حجم

یک مالیکول آن 10^{-25} . 115 سانتیمتر مکعب است. این عدد ها از عدد هایی که در باره تشریحات کریوات سرخ نمون به کار برده شده به مراتب کمتر اند.

طبق محاسبه دانشمندان یک گرام آب (به اندازه یک سانتیمتر مکعب آب) حاوی 10^{21} . 34 مالیکول است (10) پس یک کیلو س آب که اندازه آن 400 گرام باشد دارای 10^{23} . 136 = 10^{21} . 34. 400 مالیکول آب میباشد .

حال میخواهیم بدانیم که چند مالیکول آب در تمام روی زمین موجود است. برای دانستن این موضوع محاسبات ذیل را به کار میبریم. بنابراین احصایی می که به عمل آمده مقدار آب تمام روی زمین به $15 \cdot 10^8$ کیلومتر مکعب تخمین شده است. (۱۱) اکنون میخواهیم حساب کنیم که در یک کیلومتر مکعب چند میلیمتر مکعب موجود است. چون 1 کیلومتر مساوی به 100 متر و 1 متر مساوی به 100 سانتیمتر است، پس 1 کیلومتر مساوی به $100\ 000 = 1000 \cdot 100$ یا 10^5 سانتیمتر میشود .

از اینجا: 1 کیلومتر مکعب مساوی به $(10^{15} = 10^5 \cdot 10^5 \cdot 10^5)$ سانتیمتر مکعب میشود . پس به این حساب، مقدار تمام آب روی کره زمین: $15 \cdot 10^{23} = 15 \cdot 10^{15} \cdot 10^8$ سانتیمتر مکعب تخمین میشود .

از آنکه در یک سانتیمتر مکعب آب 10^{21} . 34 مالیکول آب موجود است، بنابراین، در تمام روی زمین: 10^{45} . 51 = 10^{21} . 34. 10^{23} . 15 مالیکول آب موجود است.

اکنون میخواهیم که درباره اندازه و مقدار این عدد صحبت کنیم. برای درک این موضوع که این عدد چقدر نوع یک مقدار را ارائه میکند مالیک قطره آب را که تقریباً به

اندازه یک دهم 1 گرام کتله داشته باشد در نظر میگیریم. حجم این مقدار آب به اندازه 0.33 سانتیمتر مکعب حساب شده است. (12) به این اساس در یک قطره آب به اندازه :

$10^{19} \cdot 1122 = 10^{-2} \cdot 33 \cdot 10^{21} \cdot 34$ یا به صورت تقریبی 10^{22} مالیکول موجودند. قطر یک مالیکول آب به اندازه 10^{-9} سانتیمتر است. حال اگر تمام مالیکولهای یک قطره آب به صورت زنجیری پهلوی هم قرار داده شوند، در این صورت درازی این زنجیر به اندازه :

$10^{10} \cdot 31416 = 10^{19} \cdot 1122 \cdot 10^{-9} \cdot 28$ یا به صورت تقریبی $3 \cdot 10^{14}$ سانتیمتر که مساوی به $3 \cdot 10^{12}$ متر و مساوی به $3 \cdot 10^9$ کیلومتر است، میشود. مامدانیم که نور در 1 ثانیه مسافت $3 \cdot 10^5$ کیلومتر طی میکند. پس به این اساس طول این زنجیر خیلی مورد ناز را نور در طی مدت $10 = \frac{3 \cdot 10^9}{3 \cdot 10^5}$ یا 10000 ثانیه که مساوی به $166 \frac{2}{3}$ دقیقه میشود،

میدماید. حال آنکه این مدت تقریباً بیست چند زانیت که در طی آن نور از خورشید به زمین میرسد. از این برمی آید که مالیکولهای یک قطره آب به شکل یک زنجیر پهلوی یکدیگر پیچیده شوند درازی این زنجیر تقریباً بیست چند مسافت زمین را آفتاب میشود. اجرای این محاسبه محض برای یک قطره آب به عمل آمده است، راجع به درازی زنجیری که از پهای هم چیدن تمام مالیکولهای آب همه روی زمین ایجاد میشود چی فکر میکنید؟ اگر تمام مالیکولهای آب روی زمین به شکل زنجیری پهلوی هم پیچیده شوند مسافتی را که زنجیر مورد نظر در بر میگیرد در حدود :

$10^{37} \cdot 143 = 10^{-9} \cdot 28 \cdot 10^{45} \cdot 51$ یا تقریباً $10^{38} \cdot 15$ سانتیمتر، یا $10^{36} \cdot 15$ متر یا $10^{33} \cdot 15$ کیلومتر میشود. نور این فاصله را در طی مدت :

$$\frac{15 \cdot 10^{33}}{3 \cdot 10^5} = 5 \cdot 10^{28} \text{ ثانیه میماید.}$$

چون در 1 سال $3153600 = 60 \cdot 60 \cdot 24 \cdot 365$ یا به صورت تقریبی $32 \cdot 10^6$ ثانیه موجود است، پس به این حساب $5 \cdot 10^{28}$ ثانیه مساوی به $15 \cdot 10^{20} = 32 \cdot 10^6 : 5 \cdot 10^{28}$ سال

میشود. فاصله‌یی که بین دو دورترین جزیره کاپاتی تخمین شده محض 2000000×10^8 سال نوری میباشد. پس به این اساس درازی زنجیر تخمبای که از چیدن مالیکولهای آب روی ز. ایجاد میشود به اندازه:

$$7500\ 000\ 000\ 000 = 75 \cdot 10^{11} = 2 \cdot 10^8 : 15 \cdot 10^{20} \text{ چند مسافت بین این دو جزیره کاپاتی میشود. قطر کاپات ما احتمالاً به مراتب کمتر از این مسافت میباشد. (۱۳)}$$

بکتریای پرنفوس:

کوچکترین جسم زنده که به کمک مایکروسکوپ دیده شده میتواند بکتریم • است بکتریها دارای اندازه های متفاوت اند. اگر ما نوع کوچکترین آنها را که توسط مایکروسکوپ مادی قابل دید باشند، در نظر بگیریم اندازه قطر اینگونه بکتریها تقریباً $2 \cdot 10^{-5}$ سانتیمتر میباشد. اگر اندازه قطریکی از اینگونه بکتریها با قطر مالیکول آب که تقریباً $28 \cdot 10^{-9}$ سانتیمتر است، مقایسه شود در این صورت نسبت قطر بکتریها بر قطر مالیکول آب

$$700 = 28 \cdot 10^{-9} : 2 \cdot 10^{-5} \text{ میشود. این محاسبه نشان میدهد که قطر یک بکتریم قابل تقریباً 700 چند قطر مالیکول آب است. از اینکه نسبت بین حجمهای دو جسم متناسب بر مکعب نسبت بین قطرهای آنهاست، بنابراین، حجم یک بکتریم به اندازه:}$$

$$700 \cdot 700 \cdot 700 = (7000)^3 \text{ یعنی تقریباً } 343\ 000\ 000 \text{ چند حجم یک مالیکول آب است. از این بر می آید که در حجم یک بکتریم تقریباً } 343\ 000\ 000 \text{ مالیکول آب گنجا نوده میشود. مالیکولها از ذرات کوچکتر ائومها ساخته شده اند، به همین قسم ائومها از ذره کوچکتر الکترونها و بعضی ذره های دیگری که مطالعه آنها در اینجا مورد دلچسپی ما نیست. تشکیل گردیده اند.}$$

دانشمندان فزیک وزن یک الکترون را $9 \cdot 10^{-27}$ گرام حساب کرده اند. تعداد الکترونهایی که در یک گرام کتله موجود است مربوط به ماده مورد مطالعه میباشد زیرا مواد متفاوت (ائومهای این مواد) دارای عدد متفاوت الکترونهاست. چنانکه یک

• بکتریم کلمه مفرد است و بکتری جمع آنست؛ ولی اکثر هنگام گفت و شنود به جای بکتریم Bacterium کلمه بکتریها را اختیار میکنند.

هایدروجن دارای یک الکترون بوده و یک اتم اکسیجن دارای 8 الکترون و یک اتم سنگین ترین مواد، یعنی یورانیوم، حاوی 92 الکترون میباشد *

چنانکه مادر یکی از نوشته های قبلی خود درباره طرز محاسبه ارشمیدس که برای شمردن تمام دانه های ریگ در کایانات به کار برده است صحبت نمودیم، به همین قسم اکنون میخواهیم که تمام الکترونهاى کایانات را شمار کنیم. برای اجرای این محاسبه فرض میکنیم که هر حصه یی از فضا از اتمهای یورانیوم پر شده باشد. افزون بر این، فرض میکنیم که کایانات شکل کره یی را که طول شعاع آن 1000 000 000 سال نوریست داشته باشد. این طول تقریباً پنج چند سافه یست که بین دو دورترین جزیره کایاناتی موجود است. چون سرعت نور 300 000 یا 10^5 کیلومتر فی ثانیه است و طولی که پیشتر حساب نمودیم در یک سال 10^6 ، 32 ثانیه است، پس به این حساب طول شعاع کایانات مورد نظر ما به اندازه :

$$10^{20} \cdot 96 = 10^9 \cdot 10^6 \cdot 32 \cdot 10^5 \cdot 3 \text{ یا به صورت تقریبی } 10^{22} \text{ کیلو متر میشود.}$$

و حجم کره یی به این بزرگی تقریباً $4 \cdot 10^{66}$ کیلومتر مکعب میباشد. از آنجایی که

* در صفحه 73 کتاب Mathematics Its Magic توسط Bakst، که در شماره 3

مأخذ از آن ذکر رفته، تعداد الکترونهاى یک اتم اکسیجن 16 الکترون و از اتم یورانیوم 238 الکترون نشان داده شده است که البته مولف کتاب مذکور در اینجا اشتباه نموده است. چه وزن اتمی اکسیجن 16 بوده تعداد الکترونهاى یک اتم آن 8 است نه 16 الکترون. به همین قسم وزن اتمی یورانیوم 238 بوده تعداد الکترونهاى یک اتم آن 92 الکترون است نه 238 الکترون.

نگارنده موصوف منکی به این اشتباه و فرضیه یی که در یک سانیتمتر مکعب یورانیوم 10^{22} الکترون موجود است یک سلسله محاسبات را اجرا کرده در نتیجه تعداد تمام الکترونهاى کایانات را 10^{106} الکترون حساب کرده است. حال آنکه با دانستن کثافت یورانیوم و به استمداد از قانون اووگدرو تعداد الکترونهاى یک سانیتمتر مکعب یورانیوم $4,7 \cdot 10^{22}$ الکترون حساب میشود. با قبول این حقیقت که در یک اتم یورانیوم 92 الکترون موجود است تعداد تمام الکترونهاى کایانات $1,7 \cdot 10^{106}$ الکترون طوری که در این اثر نمایش داده شده است، نتیجه میشود.

10^5 یا 100 000 سانتیمتر مساوی به یک کیلومتر می‌شود ، بنابراین $10^{15} = 10^5 \cdot 10^5 \cdot 10^5$ سانتیمتر مکعب مساوی به یک کیلومتر مکعب است . پس به این حساب حجم کایفات مذکور مساوی به $10^{15} \cdot 10^{66} \cdot 4 \cdot 10^{81}$ سانتیمتر مکعب می‌شود .

حال می‌خواهیم تعداد الکترونی‌هایی را که در یک سانتیمتر مکعب یورانیوم موجود می‌باشد حساب کنیم . برای این منظور ما میدا نیم که وزن اتمی یورا نیوم 238 و کثافت آن 18,95 گرام فی سانتیمتر مکعب است (14). از طرف دیگر نظر به قانون اووگدرو (Avogadro) در 238 گرام یورانیوم $6,02 \times 10^{23}$ اتم وجود دارد . پس به این اساس در یک سانتیمتر مکعب یورانیوم به اندازه :

$$4,7 \cdot 10^{22} \cdot 18,95 \cdot \frac{6,02 \cdot 10^{23}}{238} \text{ اتم موجود اند .}$$

چون در هر اتم یورا نیوم 92 الکترون وجود دارد ، پس در یک سانتیمتر مکعب آن به تعداد $4,7 \cdot 10^{22} \cdot 92$ الکترون موجود اند . از آنجایی که حجم کایفات مورد نظر ما $4 \cdot 10^{81}$ سانتیمتر مکعب است ، پس در این صورت تعداد تمام الکترونی‌هایی که در کایفات موجود اند عبارت از $10^{103} \cdot 1730 \approx 4 \cdot 10^{81} \cdot 4,7 \cdot 10^{22} \cdot 92$ یا به صورت تقریبی $10^{106} \cdot 1,7$ الکترون می‌باشد . این عبارت از عدد یست که به کمک رقم 1 یی که 106 دانه صفر به طرف راست آن نوشته شده سپس ضرب 1,7 میشود ارائه می‌گردد . به اساس محاسبه نسبتاً دقیق ، دانشمندان به این نتیجه رسیده اند که در تمام کایفات بیش از 10^{83} الکترون موجود نیست (15) ، در حالی که شما میدانید که در بین ستاره ها خلاهای زیاد موجود است .

برای اجرای همچو محاسبات با عدد های خیلی بزرگ ، چند سال پیش ، یک دانشمند ریاضی به نام ادوارد کاسنر Dr. Edward Kasner پروفسور دانشگاه کولمبیا عدد 10^{100} را به کلمه ویژه « گوگل » Googol نامگذاری کرد . وی برای عدد های زیاد تراز گوگل نیز نامی ایجاد کرده عدد 10^{300} را به نام « گوگل پلکس » Googol Plex یاد کرده است . گوگل عبارت است از عدد :

$$\begin{array}{r} 10\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000 \\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000 \\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ 000\ (15) \end{array}$$

حال آنکه «گوگل پلسکس» عبارت از عددیست که به کمک رقم یک (1) و سه همین تعداد صفرهایی که به طرف راست آن نوشته شوند ارائه میگردد. این عدد غول پیکر خیلی بزرگ است. شما میتوانید که در یک شب گرم تا بستن که خوابتان نبرد درحالی که در بستر افتیده باشید در باره بزرگی آن فکر کنید.

در آن طرف صفر:

در نوشته پیشتر خود درباره پرشی که زیادترین عدد ممکنه بی که به کمک سه رقم 9 نوشته شده میتواند صحبت کردیم؛ اما این عدد مطابق رابطه شکل 9^9 نمایش دادیم. علاوه بر آن ما نمیدانیم که این عدد غول پیکر دارای 369 693 100 رقم میباشد.

سه همین قسم ما عدد غول پیکری را به نام «گوگل پلسکس» معرفی نمودیم. این عدد دارای گوگل جمع یک رقم میباشد و حقیقتاً که عدد فوق العاده بزرگ Supurgiant یا Macrogiant میباشد حال میخواهیم که معکوس عملیهای پیشتر را اجرا کنیم. در قسمت نخست این نوشته به صورت ساده و بر سرری تنها عدد های قام را استدلال کرده نشان دادیم که عدد کمترین (کوچکترین) وجود ندارد. حال میخواهیم که به صورت دقیقتر به پاسخ این پرسش «آیا کوچکترین عدد موجود است یا خیر؟» بپردازیم.

چون عدد های کوچک را به شکل کسر نشان داد. میتوانیم پس در این صورت عدد معکوس

$$9^9 \text{ را به شکل کسر } \frac{1}{9^9} \text{ نوشته میتوانیم. این کسر مساوی به } \frac{1}{9^{387420489}}$$

که یک عدد خیلی کوچک است، میباشد. سه همین قسم عدد معکوس Google را میتوان

به شکل کسر $\frac{1}{10^{\text{googol}}}$ بنویسیم. با استفاده از علامه گذاری علمی ما این کسر را به شکل

$10^{-\text{googol}}$ مینویسیم. شکل نوشتن اعشاری عدد مذکور چنان است که بعد از علامه اعشاری

به طرف راست آن به تعداد googol منفی یک دانه صفر و بعد از آن رقم 1 نوشته میشود.

این یک عدد فوق العاده کوچک است. سوال در اینجاست که آیا این عدد کوچکترین همه

عدد هاست؟ جواب این سوال به صورت یقین «نه» میباشد. چه، اگر ما یک عدد زیادتر از

«گوگل پلسکس» فرضاً $\text{googol}^{\text{googol}}$ را که عبارت از حاصل ضرب عدد گوگل، گوگل مرتبه

در نفس خودش میباشد معرفی کنیم، واضح است که معکوس این عدد عبارت از $\frac{1}{\text{googol}} = \text{googol}^{-1}$

است که به شکل $\text{googol} - \text{googol}$ نیز ارائه شده میتواند و عددیست که به مراتب کوچکتر از $10 - \text{googol}$ است. آنها گفته میتوانیم که این عدد $\text{googol} \text{googol}$ حاوی چند رقم خواهد بود؟ فرضاً به این پرسش پاسخ درست داده بتوانیم؟ ولی با زحم ما میتوانیم که از این عدد، عدد بزرگتری و از عدد $\text{googol} - \text{googol}$ عدد کوچکتری ایجاد و معرفی کنیم. به گونه مثال:

از عدد googol ، googol به مراتب بزرگتر و $\text{googol} - \text{googol}$

از عدد $(\text{googol} - \text{googol})$ ، googol به مراتب کوچکتر است

تمام این عددهای خیلی بزرگ یا کوچک در عمل جنبه تطبیقی ندارند؛ ولی از نگاه نیور: ایجاد عدد های به مراتب بزرگتر از اینها یا کوچکتر از اینها همیشه امکان پذیر است، اما به خاطر باید داشت که نه بزرگترین عدد ها وجود دارند و نه کوچکترین آنها. عالم عدد، عالمیست که در آن بزرگترین و کوچکترین نیست.

بعضی از عدد های بزرگ، تا اکنون تا مگذاری شده قسمی در عمل تطبیق میشوند که د جدول ذیل فرض معلومات خواننده گان پیشکش میکنیم:

جدول نامها و نمایش عدد های بزرگ به کمک نماهای ده (17)

سیستمهای معادل یکدیگر

تعداد	سیستم فرانسوی	تعداد	سیستم آمریکایی	تعداد	سیستم فرانسوی	تعداد	سیستم آمریکایی
نمای ده	نمای ده	نمای ده	نمای ده	نمای ده	نمای ده	نمای ده	نمای ده
6 1000	هزار	6 1000	هزار	6 1000	میلیون	6 1000	میلیون
9 1000	میلیون	9 1000	میلیون	9 1000	میلیارد	9 1000	میلیارد
					اصطلاح فرانسه		
12 1000 000	میلیون	9 1000	میلیون	12 1000 000	بلیون	9 1000	بلیون
					اصطلاح امریکا		
18 1000 000	تریلیون	12 1000	بلیون	18 1000 000	تریلیون	12 1000	بلیون
24 1000 000	تریلیون	15 1000	تریلیون	24 1000 000	کوادرلیون	15 1000	کوادرلیون
30 1000 000	کوادرلیون	18 1000	کوادرلیون	30 1000 000	کوینتیلیون	18 1000	کوینتیلیون
36 1000 000	کوینتیلیون	21 1000	کوینتیلیون	36 1000 000	سکستیلیون	21 1000	سکستیلیون
42 1000 000	سکستیلیون	24 1000	سکستیلیون	42 1000 000	سپتیلیون	24 1000	سپتیلیون
48 1000 000	سپتیلیون	27 1000	سپتیلیون	48 1000 000	اوکتیلیون	27 1000	اوکتیلیون
54 1000 000	اوکتیلیون	30 1000	اوکتیلیون	54 1000 000	نانیلیون	30 1000	نانیلیون
60 1000 000	نانیلیون	33 1000	نانیلیون	60 1000 000	دسیلیون	33 1000	دسیلیون
66 1000 000	دسیلیون	36 1000	دسیلیون	66 1000 000	اون دسیلیون	36 1000	اون دسیلیون
72 1000 000	اون دسیلیون	39 1000	اون دسیلیون	72 1000 000	دودسیلیون	39 1000	دودسیلیون
78 1000 000	دودسیلیون	42 1000	دودسیلیون	78 1000 000	تری دسیلیون	42 1000	تری دسیلیون
84 1000 000	تری دسیلیون	45 1000	تری دسیلیون	84 1000 000	کوآتوردسیلیون	45 1000	کوآتوردسیلیون
90 1000 000	کوآتوردسیلیون	48 1000	کوآتوردسیلیون	90 1000 000	گویندسیلیون	48 1000	گویندسیلیون
96 1000 000	گویندسیلیون	51 1000	گویندسیلیون	96 1000 000	سکس دسیلیون	51 1000	سکس دسیلیون
102 1000 000	سکس دسیلیون	54 1000	سکس دسیلیون	102 1000 000	سپتندسیلیون	54 1000	سپتندسیلیون
108 1000 000	سپتندسیلیون	57 1000	سپتندسیلیون	108 1000 000	اوکتودسیلیون	57 1000	اوکتودسیلیون
114 1000 000	اوکتودسیلیون	60 1000	اوکتودسیلیون	114 1000 000	نوم دسیلیون	60 1000	نوم دسیلیون
120 1000 000	نوم دسیلیون	63 1000	نوم دسیلیون	120 1000 000	ویجنتیلیون	63 1000	ویجنتیلیون

پا نویسیها و مأخذها References

- 1- Ganong, W. F. (Review of Medical Physiology, 8th Ed.), Large Medical Publication, Los Altos, California, USA, 1977 P. 563.
- 2- Barnhart, C. L. Editor In Chife: (The American College Dictionary), Random House, New Yark, 1956, P. 40.
- 3- Bakst, Aaron (Mathematice Its Magic And Mastry, znd Ed.), D. Van Nostrand Comp., Inc., Princeton, USA, 1952, P. 68.
- 4- Yavorsky, B. And A. Detlaf (Handbook of Physics), Mir Publishers, Moscow, 1975, P. 1080
- ۵- دکتور فروغی ود کتور فاروق، فزیولوژی خون، طبع گستتر نشرات پوهنکی طب پوهنتون کابل، سال ۱۳۶۲، ص ۰۹
- 6- Bakst, P., 68.
- ۷- دکتور فرهمند، دکتور حمید و دیگران، جغرافیة اقتصادی ممالک خارجی، (قسمت اول)، رپاست تألیف وترجمه، وزارت تعلیم وترید، سال ۱۳۶۲، ص ۱۰.
- 8- Bakst, P., 69.
- ۹- مصاحبه پا پوهاند دکتور سیدالفشاه عضنفر، استاد کیمیای حیاتی، پوهنکی طب، پوهنتون کابل، تاریخ ۲۴ سنبله، ۱۳۶۳.
- 10- Bakst' P.' 70. 11- Ibid. 12- Ibid. 13- Ibid., P. 71.
- 14- Weast, Robert e. et al (Handbook of Chemistry And Physics' 47th Ed.), The Chemical Rubber, Comp., Cleveland, Ohio, USA, 1962' P. B- 143.
- 15- Bakst, P. 73. 16- Opcit., P. 74.
- 17- (Webster's New Collegiate Dictionary, 22nd Ed.), G. & C. Merriam Co., Springfield, Mass, USA, 1956, P., 577'

وظیفه آموزشی نقد ادبی

نقد ادبی به حیث یکی از بخشهای مهم ادبیاتشناسی، آفریده های ادبیات معاصر و تحلیل مینماید. ریشه های تاریخی جریان نقد ادبی و اکتشاف آئینده آن را مشخص میکند و ارزش آن را در زنده گی جامعه معاصر و مبارزه اجتماعی تثبیت میدارد:

منتقدان ادبی و ادبیاتشناسان متری، دو وظیفه را از اهم وظایف نقد ادبی می شمارند.

یکی از وظیفه های نقد ادبی، رابطه حیات کنونی را با ادبیات معاصر نشان دادن، حقیقت عینی را با حقیقت بدیعی مقایسه نمودن و اندازه مطابقت حقیقت زنده گی را با ادبیات بدیعی معین کردن است. از این رو نقد ادبی، تنها دانش راجع به ادبیات و هنر نیست، بلکه در عین حال دانش و تحلیل حیات اجتماعی نیز میباشد. (۱)

ادبیاتشناسی در کار پژوهش خود، ممکن است با مطالعه تاریخ، ادبیات و هنرهای زیبا و به طور عموم تاریخ فرهنگ بسنده نماید؛ اما منتقد ادبی، علاوه بر آنها مخصوصاً با وضعی که در آن حیات به سر میبرد، باید آشنایی کامل داشته باشد؛ زیرا زنده گی یکی از سرچشمه های ادراکی منتقد ادبی است. دیگر اینکه اگر به زنده گی امروزی و حقایق آن آشنایی کامل نداشته باشد، چگونه میتواند ارزش آثار ادبی را به درستی تشخیص نماید. داوریهای منتقدی با ماهیت زنده گی رابطه نداشته باشد، نمیتواند مزایا و معایب آثار ادبی بدیعی را به صورت همه جانبه معین سازد. اگر آثار ادبی را تنها از جهت ساخت و شکل بررسی کند و به تحلیل درونمایه آن دست نرزد، در واقع او نتوانسته است اثر را همه جانبه به خواننده بشناساند و انعکاس حقیقت زنده گی را از خلال آن آثار دریابد.

حیات امروزی ، با ادبیات معاصر که انعکاس آن میباشد ، پیوند دارد و نقد ادبی بر آن میشود تا در آثار بدیعی ، جریان حرکت و انکشاف زندگی را مشخص و آن را تحلیل نماید. اوزیهای منتقد ادبی در عین زمان ، یک شکل مخصوص افاده و ارزیابی اوراجع به زندگی نیز میباشد . استعداد منتقد ادبی را از نحوه درک و فهم او درباره تطبیق حقیقت عینی با حقیقت بدیعی میتوان تخمین کرد.

نقد ادبی در ارتباط به وظیفه نخست ، آثار ادبی را مبتنی بر موضوع اثر تحلیل میکند ، اصل مفهوم و ماهیت حادثه های زندگی را که در اثر ادبی انعکاس یافته است به اصول علمی توضیح میدهد. از طرف دیگر ، آن گوشه هایی از زندگی و حقایق اجتماعی را که نویسنده و شاعر آن را ندیده یا ایفک به حد کافی در اثرش روشن نکرده است و یا روشن کرده نتوانسته است ، به خواننده میرساند. بدین ترتیب منتقد ادبی باید با حوادث اجتماعی ، که او را احاطه نموده است ، آشنا باشد ؛ زیرا زندگی و جامعه برای نویسنده و شاعر و نیز برای منتقد ، منبع مواد گرانبهاست .

منتقد ادبی برای درک نمودن سیماها و به انسانها دلسوزانه کمک رسانیدن ، از مشاهده های قیمت دار شاعر و نویسنده با استعداد استفاده میکند و حقیقت زندگی را که در آثار بدیعی آنان تصویر شده است به طور موثر تحلیل مینماید . البته آثار ضعیف و نارسا به منتقد موادی داده نمیتواند تا به تاسی از آن معیار های قابل توجه زیبایی شناسی و موضوعات اجتماعی را عرصه دارد تا خواننده از آن چیرهای بیاموزد . کامیابیهای بزرگ نقد ادبی به مثابه یک نظریه علمی و به حیث واسطه تحلیل و ارزشیابی حقیقت عینی و ذوق و احساس شاعر و نویسنده ، راه هنر و ادبیات را روشن میسازد . چاره و تدبیر علمی برای انکشاف و بهبود آن نشان میدهد.

با ادای وظیفه اول ، نقد ادبی به شاعر و نویسنده کمک میکند تا راه و روش مشخص در جریان ادبیات زمان خود داشته باشد .

نقد ادبی در ارتباط به وظیفه دوم ، با شرح نمودن زندگی و جامعه امروزی یعنی جامعه زمان نویسنده و شاعر که باز قاب آن در آثار آنان مشهود میباشد و با تحلیل و اوزیهای خصوصیات شکلی و زیبایی شناسی اثر ، خواننده را تربیه مینماید. برای انکشاف ذوق و احساس زیبایی شناسی او خدمت میکند. نقد ادبی اگر در ادای این وظیفه

مقرب بماند، به جای سود، زیان می آورد. منتقد ادبی هر اثر جدید را که در حیات ادبی پدید می آید، باید پیدرنگ ببیند و آن را در موقعش تحلیل کند و مزایای آن را به خوانند ایضاح نماید.

یکی از شرایط انجام بهتر وظایف نقد ادبی آنست که نباید منتقد با نقسادی خود بدون توقف، جریان ادبی را مورد دقت قرار دهد و آن را نظارت کند. (۲)

از آنچه که در بالا گفته شد، میتوان چنین خلاصه به دست آورد که یکی از وظایف عمده نقد ادبی، سمت دادن ادبیات است. یعنی رهنمایی نویسنده در کار ایجادى او، اگر به رهنمایی ضرورت داشته باشد، و تربیة خواننده جهت حرکت در مسیر واقعی جریان ادبی توسط آموختن آثار خوب. در این صورت یک وظیفه نقد ادبی نشان دادن رابطه ادبیات کنونی با وضع زنده گی موجود و وظیفه دوم آن، سمت دادن ادبیات کنونی از طریق رهنمایی نویسنده و شاعر و تربیة خواننده میباشد تا وی در مسیر واقعی جریان ادبی حرکت کند. منتقد ادبی، البته در ضمن نقد، ارزش آثار پرازنده را برای حصول مأمول ذکر شده هیچ گاه از نظر به دور نمیدارد و از بزرگداشت آن چشم نمیپوشد.

برای انجام یافتن درست وظایف نقد ادبی، مینود و لوژی و پرنسپهای ویژه ای در نظر گرفته میشود و به تاسی از آن نقد ادبی صورت میگیرد. این پرنسپها مبتنی بر ماهیت طبقاتی بودن ادبیات به صورت گوناگون مجسم میگردد. نقد ادبی مترقی مینودولوژی و پرنسپهای را در نظر دارد که مد دوام پیروزی وظایف آن در شناخت رابطه زنده گی آثار ادبی است و کندکاو این آثار به منظور سهم گیری در امر ایجاد آثار ادبی سود بخش مدافع منافع مردم و حمایتش و تقویت ذوق زیبایى شناختی آنان.

منتقد ادبی به تاسی از رسالت خویش در کار تحلیل و بررسی آثار ادبی باید دقت لازم را به خرج دهد. بزرگترین رسالت منتقد ادبی آنست که در نقد آثار باید به طوری دقیق و بدون غرض عمل نماید. البته او میداند که نقد ادبی مقام اجتماعی، میهنی، احساسی، اندیشمندگی، اخلاقی و زیبایى شناختی روش دارد. بنا برآن، منتقد ادبی احساس میهنی را با آرمان عالی اندیشمندگی و بدین - زیبایى شناختی متحد مینماید. و مهمترین عاملهای اجتماعی جامعه طبقاتی خود را در مرکز توجه قرار میدهد و آفریده های هنسری و ادبی زمانش را به طور برجسته و کامل نقد و تحلیل میکند. (۳)

مغز و بر آنچه که تذکر دادیم لازم است این مسأله را نیز ذکر کنیم که نقد ادبی با ارتباط به مراجعت خود به نویسنده و خواننده، سمت و راه انکشاف ادبیات بدیمی را در دوره تاریخی مشخص که آن را معمولاً دوران معاصر مینامند، معین میکند. بنا بر همین ارتباط، منتقد ادبی از یکطرف، افکار اجتماعی، اخلاقی، زیبایی شناختی و اندیشه اهل زمان خود را مجسم میسازد و از طرف دیگر، سمت انکشاف ادبیات بدیمی آن دوره معین را کشف مینماید و بالاخر به واسطه همین ارتباط، منتقد ادبی ذوق و احساس ادبی نویسنده گان و خواننده گان را پیش از پیش تربیه میکند. این وظایف نقد ادبی همه وقت در تجربه ایجابی منتقدان بزرگ مشاهده میشود. (۲)

مسأله سمت دادن ادبیات بدیمی در جهت انجام آرمان والای انسان زحمتکش مجهز با خصوصیت زیبایی شناختی، یکی از وظایف های نقد ادبیست که ارجحیت آن همه وقت مشهود است. نقد ادبی مرقی این وظیفه را با اتکا به اینکه ادبیات واقعه های زنده گی را از مواضع طبقاتی منعکس میکند وسیله توانایی تربیه انقلابی و رشد شخصیت میباشد، به سر میرساند. ولا دیمیر ایلچ لیکن بارها خاطر نشان نموده است که ادبیات وسیله مهمی است در تربیه انسان طراز نوین. وی می آموخت که در قبال آثار ادبی باید برخورد خلاقانه صورت گیرد و این آثار از نگاه طبقاتی ارزیابی گردد و با استفاده از بهترین دستاورد های خلاقیت هنری، باید خصوصیت جامعه رفاه همگانی و رفاه و تسرتی به توده ها آموخته شود (۳)

بنا بر این، کار و وظیفه نقد ادبی در تشخیص صحت و سقم آثار به منظور اصلاح و سمت دهی، و وظیفه بزرگ ادبی - اجتماعی میباشد. در فیصله کمیته مرکزی حزب کمونسٹ بلشویکهای روسیه به سال ۱۹۲۰ م. راجع به وظیفه نقد مرقی مطلبی آمده است که میتواند بهترین راهنمود برای منتقد رسالتمند باشد.

در آن فیصله میخوانیم: «نقد مرقی لحظهای هم ارزش انقلابی را از دست نمیدهد، ذره ای از مسیراید پولوژی پرولتری به دور نمیرود. معنای عینی و طبقاتی آثار گوناگون را ایضاح و بار و پند های ضد انقلابی در ادبیات بی امان مبارزه میکند. تمایلات لیبرالستی و انحرافی را فاش میسازد و در عین زمان نسبت به طبقات و ادبیاتی که با منافع پرولتاریای انقلابی همگام است و همگام میشود، مودبانه و با حوصله مندی توجه مینماید. (۴)

در اینجا باید یاد آور شد که در فرهنگ بورژوازی که اندیشه جاودانی بودن نظام سرمایه داری را رواج میدهد و مدافع طبقات استثمارگر میباشد. (۷)

نقد ادبی ویژگیهای دیگری دارد. به تأسی از همین ویژگیها، وظیفه نقد ادبی تشخیص میگردد. در بعضی از کتابها می بینیم که در آن فرهنگ در زمینه نقد ادبی توضیح پرنسپهای آن تألیف شده است، تحلیل ذهنی گرایانه آثار اهمیت اصلی دارد و به همین سبب است که برای محدود ساختن وظیفه نقد ادبی، گاهی آن را شبیهی از روانشناسی نیز میپندارند. واضح است که نقد ادبی با چنین خصوصیت، محض در زاویه ذهن آنریخته آثار ادبی بدیعی به کند و کار میبرد و صرف جنبه احساساتی و هیجان انگیزی اثر را از لحاظ کاربرد مفاهیم روانشناسی آن در نظر میگیرد و نقش انسان زحمتکش در سازنده گسی جامعه را ابیضاح نمیدارد و بنا بر آن، طرق حل پرا لههای متعدد و مشکلات مختلف حیاتی را که در جریان پیشرفت اجتماعی تبارز میشوند، نشان نمیدهد. (۸)

شماره اینگونه آثار که شعر و هنر را با چنین ملاحظاتی ارزیابی کرده اند کم نیست. (۹) حقیقت این است که آگاهی اجتماعی را اوضاع اجتماعی تعیین میکند. برای کسی که این طرز دید را میپذیرد روشن است که «تمامی ایدئالوژی» و از جمله هنر و ادبیات، گرایشها و رسالات روحی در یک جامعه معین یعنی در جامعه طبقاتی است. به عبارت دیگر در جامعه طبقاتی، بیان کننده گرایشها و رسالات روحی یک طبقه معین میباشد. همچنین واضح است که یک ملقب ادبی که میخواهد اثری را نقد کند، نخست باید بفهمد که چه عنصری از آگاهی اجتماعی با آگاهی طبقاتی در این اثر بیان شده است. بنابر آن، وظیفه نقد عبارت است از برگرداندن فکری که در یک اثر معین نهفته است، از زبان هنر به زبان جامعه شناسی و تعیین آنچه میتوان معادل جامعه شناسانه آن پدیده ادبی نامید. تحلیل فکری که در یک اثر ادبی پدید آمده است باید همراه با ارزیابی از کیفیت هنری اثر صورت گیرد. نقد ادبی مطلقاً در همین کوشش برای یافتن معادل اجتماعی یک پدیده ادبی، جنبه هنری و زیبایی را نیز از نظر دور نمیدارد. اگر یک منتقد ادبی مطلقاً نداند که یافتن معادل جامعه شناسانه اثر کانی نیست، اگر نهاده که جامعه شناسی نباید در راه روی استیضاح بیند، برعکس باید در راه روی باز کند، شیوه کار و رسالت خود را در قبال ادبیات بدیعی به درستی تشخیص نکرده است. بدین سبب در مراحل دوگانه نقد ادبی مطلق، اگر مرحله اول برگرداندن فکری که در یک

اثر نهفته است، از زبان هنرمند زبان جامعه شناسی باشد، مرحله دوم آن عبارت خواهد بود از ارزیابی کیفیت زیبایی شناسی اثر مورد نظر.

خصوصیت ایجاد هنری هر عصر همیشه بسته گی تام باروا نشنا سی اجتماعی دارد که در اثر بیان شده است. روانشنا سی اجتماعی هر عصر را همیشه روابط اجتماعی آن عصر معین میکند، این واقعیتی است که تمامی تاریخ هنر و ادب به طور آشکار نشان میدهد. بنابراین، تعیین مبادل جامعه شناسانه اثر ادبی، اگر منتقد مزایای هنری آن را ارزیابی نکند ناقص خواهد بود. به عبارت دیگر، مرحله اول نقد متری نه تنها مرحله دوم را زایل نمیداند، بلکه آن را به حدت مکمل ضروری خود، طلب مینماید. (۱۰)

وظیفه دو گانه نقد ادبی به ارتباط نویسنده و خواننده ناظر است، به اصل اجتماعی زیبایی شناختی اثر ادبی، و لی این مسأله را نباید از نظر دور داشت که جوهر اجتماعی اثر، در کار مجسم ساختن مزایا و معایب آن در ارتباط به سمت دادن ادبیات و اصلاح نویسنده و قریبه خواننده، بیشتر مورد توجه منتقد ادبی میباشد.

چنانکه لونا چارسکی گفته است: « منتقد باید در قدم اول محتوای اثر و جوهر اجتماعی آن را هدف خود قرار دهد. پس از تعیین ارتباط اثر با گروه یا طبقه اجتماعی و تأثیر آن بر زندگی اجتماعی، به شکل متوجه میشود و پیوند شکل را با هدفهای اساسی اثر معلوم میکند و به حصول نتایجی چون حد اکثر تأثیر و بیان هنری کمک میکند. (۱۱)

اگر گدا شتن به جنبه اجتماعی آثار ادبی، از روزگاران قدیم توجه بسیاری از نویسنده گان و محققان را به خود معطوف داشته است؛ طوری که عنصر اجتماعی کی کلاس نویسنده قابوسنامه گفته بود: «شمار از بهر مردمان گویند نه از بهر دل خویش» (۱۲)

در ارتباط به وظیفه نقد ادبی، معین کردن مقام اثر ادبی بدین معنی یک هنرمند لسانی در میان ایحادیات خود وی، و به طور عموم در بین آثار ادبی عصر وی یک مسأله قابل توجه است. هنگامی که وظایف اساسی منتقد ادبی، تحلیل اثر تازه ادبی از لحاظ زیبایی، فکری، شکل هنری، بیان موضوع، محتوا و اسلوب و مانند اینها باشد، لازم است که وی همه این مسائل را بهر ضایه ارزیابی کند، تا ارزش اثر تازه به خوبی مشخص گردد.

در هنگام ارزیابی یک اثر ادبی گویا یک نوع گفتگو با خواننده و نویسنده صورت میگیرد، منتقد با افاده صریح و قاطع با آنها گپ میزند، حادثه های انعکاس یافته و اثر ادبی

را توضیح میدارد، بنابراین، نقد ادبی طرزبیان موهوم و مجرد را تمییزورد.

به طور عموم منتقدان در ساحة ادبیاتشناسی به سان میخانه در ساحة ژورنالیزم، پیشا هنگ میباشند. یعنی اگر مبلغ در ساحة ژورنالیزم بالاستفاده از وسایل ارتباط همه گسانی و اقمیت حیات روزمره را بیان میکند و با ایجاد اثرهای ژورنالیستیک خود به کنار اطلاعاتی و راهگشایی میپردازد، منتقد ادبی نیز با نگاشتن مقاله هایی در نقد و تحلیل آثار برای ساحة ادبیاتشناسی مواد پرغنائی تدارک میبندد و بدین ترتیب در کنار تربیت و اصلاح کردن خواننده و نویسنده سهم میگیرد. معنای این مقایسه میان نقد ادبی و ژورنالیزم در این است. هر دو با حادثه های حیات روزمره جامعه سروکار دارند و به همین سبب است که وظیفه آنها بی نهایت سترگ میباشد.

یکی از مسایلی که در تشخیص چگونگی وظیفه نقد ادبی قابل توجه میباشد، تعیین مفاہیت، منتقد با وضع نقد ادبی است. یعنی معین کردن اسلوب تحلیل و نقد اثر ادبی، منتقد باید به عالم ایجادیات، هنرمندلسانی با دلچسپی و صمیمت داخل شود، آن عالم را مانند عالم ایجادیات خود بشمارد. در هیچ حالت نباید شخصیت آمرینشگر ادبی را فراموش کند. او را مانند شخص نزدیک به خود بداند. در این صورت منتقد ادبی، درباره تمام پهلوهای اثر ادبی معاصر، نظریش را به صراحت و ای با آوردن دلایل دقیق و به طور عینی اظهار نماید. درباره اثر به صورت رمزی، مجازی، کنایی، تمثیلی و در پرده صحبت کردن مفاہیر اصول نقد ادبی میباشد. و اگر چنین وضعی صورت گیرد، نقد ادبی نمیتواند وظیفه اش را در پرا سر خواننده و نویسنده به درستی ادا نماید. (۱۳)

همینگونه نیز نباید با آوردن سندهای پراکنده و بی ارتباط و تصادفی در نقد اثر قناعت کرد؛ زیرا طبیعی است که در این صورت ماعت حقایق ادبی، هنر فمندی، کیفیت زیبایی و دیگر ویژه گیهای ایجادیات جریان ادبی در نوشته های مورد نظر نمایان نمیکرد (۱۴) و این خود بزرگترین سده می خواهد بود برای انعام درست وظیفه نقد ادبی.

هنگامی که به واسطه پرنسیپها و طبقه بندیهای معروف تاریخی ادبیات، از جمله پرنسیپهای مردمی بودن، با ایده بودن، میننی بودن، با احساس بودن و پرنسیپهای اخلاقی و استوکی و امثال اینها وظایف نظری و علمی و اجتماعی نقد ادبی معین میگردد، هنگامی که چگونگی طرق انعکاس زنده گی بر اساس قانونهای داخلی خود ادبیات بدینی، با استفاده از تحریرات

تاریخی ادبیات جهان مورد توجه منتقد ادبی قرار میگیرد، طوری که قبلاً نیز گفتیم بیشتر از همه ادبیات بدیمی معاصر در مرکز توجه او میایستد. چنانکه نقدهای و.گ. بلینسکی، ن.گ. چرنیشفسکی، ن.ا. دوبروویوسوف، گ.و. پاخانوف و بسیاری دیگر از منتقدان به همین گونه دید آمده است و ساحت های مختلف آثار نویسنده گان و شاعران آن زمان خود و یادوش ادبی دوران خود را ارزیابی نمودند. (۱۵)

اگر منتقد ادبی، در نقد یک اثر بدیمی تنها ساختمان و ترکیب، یعنی تنها شکل اثر را مورد نقد قرار میدهد، کار او از وحدت و تمامیت، برخوردار نخواهد بود، زیرا شکل را بدون موضوع و محتوای اثر مطالعه کردن، هدف و وظیفه های اساسی نقد ادبی را آشکار نمیکند. ممکن است در یک جهت به هنرمند لسانی از رهگذر شمردن ضعفها و یا تمییز ارزش اثر وی در جریان ادبی معاصر پاری رساند؛ لیکن این مطالعه برای شناختن اثر کافی نیست. دستگیری همه جانبه از نویسنده گان و شاعران موق و تجلیل از کمایا پوهای ایجادگران معاصر، انگشت گذاشتن به تصویرهای تصنی و پر تکلف ضد بدیمی و نشان دادن کم استعدادی این پان شاعر و نویسنده معاصر شامل وظیفه نقد ادبی میشود؛ ولی منتقد این کارها را با مطالعه عینی و بدون ذهنی گری و خاطر خواهی و پاکینه توری باید به سر برساند او مکلف نیست به کلا تسالی و غوردسالی نویسنده و شاعر نظر داشته باشد. تنها به واسطه همین بها دادن اثر، منتقد میتواند در دل خواننده جای داشته باشد و صاحب اثر را در حالی که به شخصیت وی احترام دارد به کار کردن دقیقتر ترغیب نماید.

نقد ادبی وظیفه دارد قادر راه انکشاف ادبیات پیوسته سمی کند. و بنابر آن میتوان برای جامعه مایه مبادت شود، نقد ادبی متری برای غنای ذوق ریایی شناختی و معنویات انسان جامعه خدمت میکند. نقد ادبی متری بر ضد پائین آوردن معیار ادبی - ریایی شناختی، بر ضد احترام نمودن به فرهنگ، اهریالیستی، بر ضد ایدئولوژی بورژوازی مبارزه میکند. کلا سیکهای تیوری علمی انقلاب و سپس رهبرانقلاب اکتوبر، کارمندان ادبی و نویسنده گان متمدن راه وظیفه متری ساخته و آن هوارت از این است که همه فعالیت های ادبی از جمله نقد ادبی را به باید با مبارزه زحمکشان انقلابی برای تحقق عدالت اجتماعی پیوند داد. بنابر آن، مستقدان ادبی متری و ظایف بر رگی را که پرورش آنها قرار دارد، پیدا کنند و در راه تحقق این وظائف با گامهای استوار قلمرو ادبیات بدیمی راه میپوشند. (۱۶)

منابع و مأخذها

- ۱- س حسین زاده، بحث و اندیشه، نشریات عرفان، دوشنبه: ۱۹۶۴، ص ۹۷.
- ۲- همان اثر، ص ۹۵.
- ۳- صاحب تپروف، دستور تعلیمی دایره نظریه تنقید ادبی، قسم یکم، دوشنبه ۱۹۸۰، ص ۵۱.
- ۴- همان اثر، قسم دوم، دوشنبه: ۱۹۸۳، ص ص ۵۱-۴۲.
- ۵- واسیلی گراپدون، چگونه تپوری مارکسیستی - لیننستی را باید آموخت. موسسه نشراتی آزادی مطبوعات نووستی، ۱۹۸۴، ص ۵۷.
- ۶- صاحب تپروف، همان اثر، قسم یکم، ص ۷۱ ادبیات شوروی (برای صنف دهم - کتب متوسط)، سقالین آپاد، ۱۹۵۴، ص ۱۱.
- ۷- امیر نیک آیین، واژه‌های سیاسی و اجتماعی، از نشرات حزب توده ایران، ص ۱۲۳.
- 8- I.A.Richards, Principles of Literery Criticism London, 1967, P.2.
- 9- W.K. Wimsaft, The Verbal Ican, Studiies in The Meaning Of Poatry, univercity of Kentucky Press, Lexington, 1967.
- ۱۰- گ.و. پلخانف. وظایف نقد ماتریالیستی، سه‌لد فصلنامه دیر و ادبیات، تپریز، دقتر اول، بهار ۴۹، ص ص ۱۶۱-۱۶۳.
- ۱۱- همان اثر، بخش نقد و بررسی.
- ۱۲- به نقل از همان اثر، ص ۲۰.
- ۱۳- صاحب تپروف، همان اثر، قسم یکم، ص ۵۲.
- ۱۴- عهدالنهی ستاروف، نقطه پیوند، نشریات عرفان، دوشنبه: ۱۹۸۲.
- ۱۵- صاحب تپروف، همانجا.
- ۱۶- صاحب تپروف، همانجا.
- ۱۷- صاحب تپروف، همان اثر، قسم یکم.

واژه‌سازی در زبان دری

- ۲ -

۶- پسوند های توصیفی: پسوندهایی اندکه با ارتباط به اصل واژه و معنای آن مشخصات

یک اسم را بیان مینمایند، یعنی یکجا با اصل واژه معنای اسم را مشخص و محدود میسازند و آن را توصیف میکنند؛ پسوندهای توصیفی در زبان دری به سه دسته جدا میشود :

الف) پسوندهای توصیفی مقایسی: که مفهوم یک اسم را با مقایسه به اسم دیگر مشخص و معین مینمایند و عبارت انداز: « ین، تر، ترین ». پسوند « ین » بعضاً به حیث پسوند برای ساختن صفت در ترین یا عالی استعمال میگردد، واژه‌هایی که با این پسوند صفت مقایسی رامیسازند در گذشته بیشتر مورد استعمال بود و امروز کمتر؛ مثلاً:

کهن (که به کسراول کوچک + ین) یعنی کوچکترین

مہین (مه به کسراول بزرگ + ین) یعنی بزرگترین

بہین (به «خوب» + ین) یعنی بہترین

پسوند « تر » صفت تفضیلی را میسازد، یعنی که یک اسم را به مقایسه با اسم دیگر مورد

مقایسه قرار داده توصیف میکند؛ مثلاً: بزرگتر، خوردتر، خوبتر و غیره .

یعنی وقتی که بگوییم اتاق بزرگتر، بدین معناست که اتاق بزرگ نظریه یک یا چند اتاق

دیگر . و اما پسوند « ترین » که صفت عالی یا برترین را میسازد یک اسم را نسبت به همه

افراد گروه آن مقایسه میکند و برتری میدهد؛ مثلاً: وقتی که بگوئیم خوبترین یعنی یک

چیز خوب نسبت به همه افراد گروه خود.

ب) پسوند های توصیفی عددی: که با اعداد میپوشانند و یکجا با اصل عددی درجسه و موقعیت اسم را نظریه دیگران مینمایند و مفهوم آن را مشخص و محدود میسازند؛ پسوندهای عددی عبارت اند از: ام، امین و هر دو به ضم اول، آنگاه که میگوییم «سال یکم» یعنی یکم نظریه سالهای دیگر، یا «مهر پنجم» یعنی پنجم نسبت به سایر سفرها... و نیز وقتی که میگوییم «دهمین روز» یعنی دهمین نظر به روزهای دیگر و یا «ششمین سالگرد» یعنی ششمین نسبت به سالگرد های دیگر.

ج) پسوند های توصیفی نسبتی: آنگونه پسوند ها اند که یکجا با اصل واژه صفت نسبتی را میسازند و مفهوم نسبت داشتن یک اسم را به جای یا چیزی ارائه میکنند. پسوند های نسبتی عبارت اند از: ی «یای معروف»، «ین»، «ینه»، «آه»، «آک»، «ناک»، «گین»، «آگین»، «گان»، «ه»، «چی»، «وار»؛ مثال: بلخی، سنگی، پشمن، چوین، زرينه، سیمینه، طفلانه، مردانه، سوزاک، کاواک، خطرناک، سمناک، غمگین، اندوهگین، مهر آگین، زهر آگین، گروگان، مهرگان (۱)؛ سزه، سرخه، گرمه، سرده، سپیده، لرغانه چی، فزنی چی، پیتاوه چی، ماهوار، هفته وار....
پسوند نسبتی «ی» غیر از خود سه شکل دیگرگونه (المورف) دارد؛ مثلاً:
«یی»، «وی»، «گی».

پس اگر اصل واژه مختم به صامت باشد پسوند «ی» را با آن میپوشانند؛ چون:
کابلی، شرقی، چوبی، سنگی، حللی....
و اگر اصل کلمه مختم به مصوت «آ» و «وار معروف» و بعضاً «ه» باشد آنگاه این پسوند نسبتی به شکل «یی» می آید؛ چون: آسیایی، آفریقایی، دانشجویی، لیمویی، هندویی، جادویی، قهوه‌یی، سرمه‌یی....
بعضاً با واژه‌هایی که مختم به مصوت «ه» باشند پسوند نسبتی به شکل «وی» می آید؛ چون: دایره وی، کره وی، پیضه وی، هسته وی، غزنوی، (غزنوی).... و بعضاً هم با واژه های مختم به مصوت «ه» پسوند نسبتی به گونه «گی» آید؛ مثلاً: خانه‌گی، میوه‌گی، کوچه‌گی....

(۱) مهر داد اوستا، دستور زبان، ۱۳۴۸، ص ۴۸۹ سود محمد و محمد دایی جواد،

دستمای پیتیور زبان فارسی، اسفهان، ۱۳۳۴، ص ۱۴۰.

و اگر اصل واژه مختوم به مصوت «ی» از گونه «یای معروف یا الف مقصوره» باشد آنگاه پسوند نسبتی به شکل «وی» آید، البته با ابدال «ی» اخیر واژه به مصوت فتحه و مثلاً: «دهلی و دهلوی» موسی و موسوی، عیسی و عیسوی

این گونه تغییرات از قبیل ابدال و نیز کاهش و افزایش قبل از «ی» نسبتی، در چند مورد دیگر هم دیده میشود؛ به طور نمونه در واژه های «مرو» و «مروزی»، «ری» و «ورازی»، «کوفه» و «کونی»، «مدینه» و «مدنی»، «بخارا» و «بخاری»، «جسم» و «جسمانی»، «فوق» و «فوقانی»، «تحت» و «تحتانی» ... پسوند نسبتی «آنه» هرگاه با واژه های مختوم به مصوت «ه» یعنی «ها» غیر مملو و «آید» به شکل «گانه» درآید؛ چون بچه گانه، و اگر واژه مختوم به ما یر مصوتها باشد با این پسوند به گونه «یانه» می آید؛ مانند: دلجویانه، آشنایانه ... واژه های دارای پسوند های صفت نسبتی «آک» و «ه» مانند سایر صفتها از این گونه امروز زیاد مورد استعمال است؛ چون: چوب کاراک، شخص سوزاک، آدم سیزه، میوه گرمه یا سوده ...

۷- پسوند های تشبیهی:

پسوند هایی اند که با ارتباط به اصل واژه، مفهوم شباهت را میرسانند. یعنی: شباهت آنها را به اصل واژه ساخته همانند مینمایند؛ پسوند های تشبیهی عبارت اند از: «گون»، «گونه»، «فام»، «وش»، «آسا»، «مان»، «وار»، «اره»، «آک»، «ه»، «آنه»؛ مثال: لاله گون، میگون، گلگون، شگرون، گلفام، آینه فام، پریوش، مهوش، دیو آسا، برق آسا، دره سان، شوشه سان، پرا دروار، دیوانه وار، غزلواره، جشواره، موشک، محرك، سگک، غرسک، ناخک، گوشک، مویک، دندانه، لوله، دهانه، چشمه، گردنه، پشته، دسته، کفه، پایه، ساقه، دامنه، عقربه، دوستانه، خردمندانه، عاشقانه

باید گفت که پسوند «آک» در واژه های فوق تشبیهی است نه تصنیفی؛ زیرا معنای شباهت را میرساند؛ چون: موشک، (مانند موش)، محرك (مانند خر)، ناخک (مانند ناخن)

همچنان پسوند «ه» در این واژه ها معنای همانندی را میدهد؛ مثلاً: دندانه (مانند دندان)، زبانه (مانند زبان)، پشته (مانند پشت)، کفه (مانند کف) ... و نیز پسوند «آنه» اینجا تشبیهی است، و آن بعضاً گذشته از نسبتی بودن به مفهوم تشبیهی هم میرساند؛

هالمانه سخن گفت. («آئه» پسوند تشبیهی یعنی مانند عالم ...)

ناله های عاشقانه برکشید. («آئه» پسوند تشبیهی مانند حافق)

داستانهای کودکان («آئه» پسوند نسبتی یعنی داستانهای مربوط به کودکان)

پرت زنانه («آئه» پسوند نسبتی یعنی پرت مربوط به زنان)

۸- پسوندهای فاعلی: پسوند های فاعلی از آن گونه پسوند ها اند که با ارتباط به

مفهوم اصل واژه اسم فاعل آنرا میسازند، یعنی فاعل را میشناسانند، پسوند های اسم

فاعل ساز عبارت اند از: آند، آ، آن، آر، گار، گر، بان، سار، چی. بعضی از این

پسوند ها با اصل فعل (اصل حال یا ماضی) می آید و برخی با اصل اسم؛ بدینگونه:

« اصل حال + آند »؛ مثال: نویسنده، شنونده، رونده، جوینده، رزمنده، خواننده

پرستنده، پرستنده...

« اصل حال + آ »؛ چون: شوا، جویا، پیتا، توانا، دانا، رسا، گویا، ایستا...

« اصل حال + آن »؛ مانند: روان، دوان، شتابان، خندان، غرامان، لرزان...

« اصل ماضی + آر »؛ چون: خریدار، پرستار، خواستار...

« اصل حال + گار »؛ مانند: آموزگار، آمرزگار...

« اصل ماضی + گار »؛ مثلاً: خواستگار، پروردگار...

« اصل اسم + گار »؛ مثلاً: ستمگار، مددگار...

« اصل اسم + گر »؛ مانند: افسونگر، پژوهشگر، بیابانگر، جولانگر، آهنگر، مسگر...

« اصل اسم + بان »؛ چون: باغبان، ساربان، موزبان، دیده بان، دریان، مهربان.

« اصل اسم + سار »؛ چون: نگونسار، دیوانه سار، شرمسار...

« اصل اسم + چی »؛ مثلاً: دهل چی، پوسته چی، سرناجی...

۹- پسوند مفعولی: پسوند یست که با آمدن درانجام واژه با ارفا ط به معنای اصلی آن

صفت مفعولی را میسازد، یعنی مفعول را میشناساند؛ این گونه واژه از اصل ماضی فعل پرشوند «»

تشکیل میگردد، البته ماضی که این پسوند با آن به کار میرود، غالباً از گونه گذرا (متعدی)

میباشد؛ مثلاً:

« خورد (اصل ماضی متعدی) + « » یعنی خورده (خورده شده)

و نوشت (اصل ماضی متعدی) + ه یعنی (نوشته شده) از همین قبیل است: گفته، بسته، رسیده، ایستاده، آشفته، پرورده....

اصلاً جهت تخفیف و به سبب کسرت استعمال از اینگونه واژه ها فعل معاون «شده» حذف گردیده، حالانکه در اساس خورده شده، نوشته شده، گفته شده، بسته شده... بوده اند (۱) همچنان پسوند «آر» نیز بعضاً مفعول ساز است؛ بدینگونه:

و اصل ماضی + آر؛ مانند: پدیدار، گرفتار، نمودار، مردار.... (۲)
 پسوند مفعولی «ه» بعضاً با اصل فعل ناگلرا (لازم) نیز به کار برده میشود؛ مثلاً:
 و شکفت (اصل ماضی لازم) + ه یعنی شکفته (شکفته شده)، و باز نشست (اصل ماضی لازم) + ه یعنی باز نشسته (بازنشسته شده)

۱۰- پسوند اسم آله: و آن عبارت از «ه» یعنی «های غیر ملفوظ» است که باقرار گرفتن در پایان اصل حال فعل ساخته میشود؛ بدینگونه: «اصل حال فعل + ه»؛ مثلاً: کوبه (کوب + اصل حال، فعل امر آن بکوب + ه) آله کویدن.
 ماله (مال + اصل حال، فعل امر آن بمال + ه) آله مالیدن.

از همین گونه است واژه های چرخه، پیرایه، آویزه، تابه.... در این مثال چرخ، پیرای، آویز، تاب اصل حال فعل اند.

۱۱- پسوند تأنیث: این پسوند همان «های غیر ملفوظ» بوده مخصوص زبان عربی است که واژه های مؤنث را میسازد، امادر زبان دری جز در نامهای خاص عربی معمول در دری به کار بردن آن درست نیست؛ چنانکه در نامهای زنانه میتوان آن را دید از قبیل:
 کریم + ه = کریمه.
 حفیظ + ه = حفیظه.

از همین قبیل است نسیمه، نجیبه، فریده، رقیه، شفیقه.... و اما از استعمال آن با اسمهای عام واژه های عربی که در دری راه یافته اند باید خود داری کرد، پس نباید گفت: معلمه، متعلمه، محصله، ماموره.... البته استعمال این واژه ها بدون پسوند تأنیث با شکل معلم، متعلم، محصل، مامور برای زن و مرد در زبان دری موضوع را بدو

(۱) محمدالرحیم همایون فرخ، دستور جامع زبان فارسی، ۱۳۳۷، ص ۷۶.

(۲) همان کتاب، ص ۷۰.

ایجاد اختیاء می‌سازند؛ مانند آنکه کلمه های آموزگار، دانش آموز، دانشجو، کارمند و نظایر آن برای زن و مرد یکسان به کار می‌رود.

۱۲- پسوند تملیکی: این پسوند ها مفهوم دارنده گی و صاحب بودن را بانظر داشت

اصل واژه ارائه می‌دارند. پسوند های تملیکی عبارت انداز: مند، ور، وار، اومند. پسوند های تملیکی با و از ه هایی از گونه اسمیه می‌آیند؛ مثال:

«اسم، اسم فعل + مند»؛ چون: خردمند، هنرمند، دردمند، سودمند، دانشمند....

«اسم، اسم فعل + ور»؛ مانند: سخنور، پیشه‌ور، بارور، دانشور....

اسم + اور»؛ چون: میدوار، بزرگوار....

«اسم + اومند»؛ مانند: تفرمند، برومند....

۱۳- پسوند کثرت: این پسوند بیانگر مفهوم کثرت و افزونی است با ارتباط به

اصل واژه که از گونه اسمیه می‌باشد، پسوند کثرت عبارت از «آ» است و آن با یک عده از واژگها آمده واژه‌های اصوات را باارائه معنای کثرت می‌سازند؛ مثلاً: خرشاه، پداه، دریقا و اسفاه، واحسرتا، خرما....

۱۴- پسوند گذرا ساز: و آن پسوندی است که بااصل حال فعلها پیوسته فعلهای گذرا

(متمدی) از نوع اجباری را می‌سازد که بعضاً آن را متمدی سببی گویند (۱) پسوند گذراساز عبارت از «آن» است که با اصل حال فعل، چه گذرا (متمدی) باشد و چه نساگذرا (لازم) پیوست می‌شود؛ مثال: «اصل حال گذرا + آن (پسوند گذراساز اجباری)»؛ چون:

پوش - پوشان: «طفل را کالا بپوشان»، نوش - نوشان: «او را آب بنوشان»، آموز - آموزان: «او را پیاموزان». ... اصل حال ناگذرا (لارم) + آن (پسوند گذراساز اجباری) مثلاً: دو - دوان: «او را بدوان»، رس - رسان: «نامه را برسان»، خند - خندان: «طفل را کمتر بخندان».

۱۵- پسوند ماضی ساز:

این گونه پسوند ها با اصل حال فعل آمده اصل ماضی از همانگونه را می‌سازند و عبارت اند از: «ید، د، ت، آد»؛ مثال:

اصل حال یا اسمهایی که بتوانند اصل حال واقع شوند + پسوند ماضی ساز «ید»؛ چون:

(۱) محمد رضا باطنی، توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، ۱۳۵۶، ص ۱۲۰.

کشید، ورزید، کوشید، خوابید، ترسید، فهمید، طلبید، آوازید، رزمید، رسانید، روانید.

اصل حال + پسوند «آ»؛ مثلاً: خواند، گشاد، مرد، فشان.

آورد، کشد (به فتح اول) رساند، رواند، خنداند،

اصل حال + پسوند ماضی ساز «ت»؛ چون: کشت، شکافت، بافت، یافت،

اصل حال + پسوند «آد»؛ مثلاً: نهاد، فرستاد،

کاربرد بعضی از پسوند های واژه ساز در چندین زمینه :

همانگونه که واژه های آزاد بعضاً دارای چند معنی اند و در چندین زمینه مورد استعمال دارند، مثلاً «زبان» به معنای لسان و همچنان عضله گویشتی و یا «میان» به معنای وسط و همچنان کمر و نظایر آن ... پسوند های واژه ساز نیز بعضاً در چندین مورد میتوانند به کار روند و بیانگر مفهومی گوناگون باشند. بنا بر آن، هنگامی که یک پسوند واژه ساز در یک مورد به کار میرود نباید همواره و در هرگونه واژه آن را به همان یک مفهوم دانست بلکه امکان آن موجود است که یک پسوند با ارتباط به واژه های مشخص معنای مختلف را بیان کنند، یعنی در چندین مورد استعمال گردند، چنانکه فوقاً این گونه طرزهای کار برد مفهوم گیری در زمینه های گوناگون دیده شد. و اینک اینجا به حیث خلاصه پسوندها: واژه ساز، پسوند هایی را که در چندین زمینه به کار میروند و بیانگر مفهومی متنوع اند، با مثال ارائه میداریم:

۱- پسوند «آر»:

الف) پسوند اسم فعلی: «اصل ماضی + آر»؛ چون: گفتار، رفتار، دیدار، پندار، نوشتار، ساختار،

ب) پسوند فاعلی: «اصل ماضی + آر»؛ مثلاً: خریدار، پرستار، خواستار ..

ج) پسوند مفعولی: «اصل ماضی + آر»؛ مانند: گرفتار، پدیدار، مردار،

۲- پسوند «وار»:

الف) پسوند تشبیهی: «اسم + وار»؛ چون: برادر وار، بندهوار، دیوانه وار

ب) پسوند نسبتی: «اسم + وار»؛ چون: ماهوار، هفته وار.

ج) پسوند لیاقت: «اسم + وار»؛ مثلاً: شاهوار، راهوار.

(د) پسوند تملوکی : « اسم + وار » مانده : بزرگوار ، امیدوار .

۳ - پسوند «گان» :

الف (پسوند جمع : « اسم جاندار مختوم به مصوت « ه » + گان » ؛ چون : پرنده گان ، خزنده گان ، رونده گان ، شنونده گان

ب (پسوند نسبتی : « اسم + گان » ؛ مثلاً : کروگان ، بازرگان ، مهرگان ، خدایگان ، یگان ، دوگان

ج (پسوند لیاقت : « اسم + گان » ؛ چون : شایگان (شاه + گان) ، رایگان (راه + گان)
یعنی سزاوار راه ، مفت (۱)

۴ - پسوند «آن» :

الف (پسوند جمع : « اسم جاندار مختوم به صامت + آن » ؛ چون : مردان ، زنان ، طفلان ، کودگان ، جوانان

ب (پسوند فاعلی : « اصل حال فعل + آن » ؛ مثلاً : روان ، دوان ، خندان ، شتابان .

ج (پسوند گذراساز (متعدی سببی) : « اصل حال + آن » ؛ چون : پوش- پوشان ،

نوشت- نوشتان ، دو- دوان ، پر- پران

(د) پسوند زمان : « اسم + آن » ؛ چون : بامدادان ، بهاران

۵ - پسوند آئه :

الف (پسوند نسبتی : « اسم + آئه » ؛ چون : عافلائه ، زنانه ، شبانه ، روزانه ، سالانه

ب (پسوند تشبیهی : « اسم + آئه » ؛ مثلاً : عاقلا نه ، عاشقانه ، عالماده .

۶ - پسوند «ین» :

الف (پسوند صفت عددی : « عدد ترتیبی + پسوند «ین» ؛ چون : نخستین ، اولین ،

آخرین ، آغازین ، واپسین ، دومین (دوم + ین) ، صدمین (صدم + ین)

ب (پسوند صفت نسبتی : « اسم + ین » ؛ مثلاً : آهتین ، پشمین ، فولادین ، زرین .

ج (پسوند صفت عالی (به معنای ترین) : « صفت + ین » ؛ چون : کهنین - (کوچکترین)

بهنین ، بهین .

۷ - پسوند «آ» :

الف (پسوند صفت فاعلی : « اصل حال فعل + آ » ؛ مثلاً : دانایا ، بینا ، گویا ، شنوا

(۱) ایرج دهقان ، دستور زبان فارسی ، ۱۳۴۶ ، ص ۵۴ .

ب) پسوند کثرت: «اسمیه (اسم، صفت) + آ»؛ چون: خوشا، بد، حسرتا، دردا، درهما.

ج) پسوند اسم فعلی: «اسمیه + آ»؛ مانند: درازاء پهنا.

۸- پسوند «گاه»:

الف) پسوند مکان: «اسم یا فعل + گاه»؛ چون: بزمگاه، رزمگاه، جولانگاه، دانشگاه، فروشگاه، دیدگاه، ایستگاه.

ب) پسوند زمان: «اسم + گاه»؛ مثلاً: صبحگاه، شامگاه، سحرگاه، بهارگاه.

۹- پسوند «اک»:

الف) پسوند تصغیر: «اسم + اک»؛ چون: پسرک، طفلک، مردک، اتاقک، روزک.

ب) پسوند تشبیهی: «اسم + پسوند اک»؛ مثلاً: موشک، سگک، خرسک، گوشک، ناخنک، خرک.

۱۰- پسوند «آک»:

الف) پسوند اسم فعلی: «اصل حال + آک»؛ چون: خوراک، پوشاک.

ب) پسوند توصیفی: «اصل حال + آک»؛ مثلاً: سوزاک، کاواک.

۱۱- پسوند «ه»:

الف) پسوند اسم فعلی: «اصل حال + پسوند ه»؛ چون: خنده، گریه، مویه، ناله.

ب) پسوند اسم آل: «اصل حال + ه»؛ مثلاً: کوبه، چرخه، آویزه، ماله....

ج) پسوند صفت معمولی: «اصل ماضی + ه»؛ مانند: کشته، خورده، پرده، رسیده گفته....

د) پسوند صفت نسبتی: «صفت + ه»؛ مثلاً: سرخه، سبزه، گرمه، سرده، دوماهه، یکروزه.

ه) پسوند اسم زنانه (مونث): «اسم + ه»؛ چون: نسیمه، کریمه، نجیبه، حفیظه.

و) پسوند تشبیهی: «اسم + ه»؛ مانند: دهانه، دماغه، گردونه، دسته، لپه، دامنه....

۱۲- پسوند «ی» (پای معروف):

الف) پسوند اسم فعلی: «اسمیه (اسم، صفت) + ی»؛ چون: خوبی، بدی، بزرگی،

خوردی، حلّی، ادبی....

ب) پسوند صفت نسبتی: «اسم + پسوند ی»؛ چون: کاپلی، بلخی، هندی،

آلمانی، چوبی، آهنی.

پښتو ژبې ته غږ پوه

(۱)

ژبه

ژبه (Language) د ټولنيز چاپيريال نهيز سيستم دی چې دخپلې ټولنې د غړو تر منځه د گډون پيدا کيدو يوه ډيره مهمه او اساسي وسيله ده. همدارنگه ژبه د فکر د پراختيا موندلو، له يوه نسله بل نسل ته د کلتوري، تاريخي او نورو عناوينو انتقال وړنکې وسيله ده. (۱) ژبه يوه ډيره پېچلې او د ډيرو پلانو درلودونکې پدیده ده. هغه علم چې ژبه ورباندې شپړل کېږي ژبپوهنه (Linguistics) نومېږي. دنړۍ ټولې ژبې (۲) که څه هم په خپلو منځو کې د غږيزې بڼې د جوړښت، قاموسي جوړښت او گرامر له مخې سره يوشان نه دی خو په خپلو کې د څيزو گډو اړخونو درلودونکې دی لکه د دندې يو والی او څه نا څه د عمومي جوړښت په برخه کې. (۳)

د ژبې په دندو کې يوه دخلکو تر منځه د گډون پيدا کيدو وسيله توپ دی. په دې کې

(۱) او. س. اخمانووه، د لينگوسټيکي اصطلاحاتو قاموس، مسکو: ۱۹۶۹ ک.

(۲) دنړۍ د ټولو ژبو شمير د ۲۸۰۰ څخه زيات دی.

(۳) ل. ل. بولائين. دننني روسي ژبې غږ پوهنه (فونيتيکه)، مسکو: ۱۹۷۰ ک.

کمونې کانېو (Communicative) ډلایېنې له (Communicatio) څخه چې د ارتباط معنی لري راځي، په واسطه انساني فکر تنظیمېږي، شکل مومي او اوڅرگندېږي، چې دایې د فکر جوړولو او څرگندولو دنده ځمپله کېږي. د ژبې پیدا کېدو یوازېنې لځای ټولنیز چاپیریال دی، په واسطه یې فکر ونه څرگندېږي او څه محتوا چې په کې لځای کړله شوی وی هغه انتقالوي.

ژبه دوه اړخه لري: د ننني اړخ یې چې د محتوا په نوم یادېږي او بهرنی، په بهرنی اړخ کې یې غږونه او لېک راځي (په ژبه کې د لیک بنسټ غږیزه وېش ده).

د ژبې محتوا او شکل په خپل منع کې نه بیلېدونکي اړیکي لري. په ژبه کې د مور فېسونو لغاتو او جملو مادې قشر د غږیزو واحدونو څخه جوړېږي او د ژبې د غږیزو واحدونو سیستم په واسطه یې غږیز اړخ جوړېږي. (۱)

غږیز واحدونه په کتاریز-غږونو او غیر کتاریزو- فشار او لحن باندې وېشل کېږي. اوس به وگورو چې د معنا لرونکي لینگویستيکي واحد غږیز قشر څنګه جوړېږي او په وړاندوینې څه پېښېږي.

د ژبې د غږیز معناییز واحد د کتاریز یا غیر کتاریز اړخ په کومې برخې کې که بدلون راوستل شي نو په دغه بدلون پېښېدو سره دغه غږیز معناليرونکي واحد یا یې معنی کېږي یا په بل غږیز معنی لرونکي واحد باندې اوږي. د مثال په ډول د پښتو ژبې د (پخلنځي) لغت په کتاریز اړخ کې که کوم غږ بدل شي لکه که د «مخلنځي» په ډول شي یا کوم غږ ورڅخه وایستل شي د «خلنځي» په شکل شي نو یې معنی غږیز ترکیب ورڅخه جوړ شوه لکه په کتاریزو غږونو کې یې بدلون پېښ شو. که د غوټه لغت په لومړي هجا فشار راشي نو یو لغت دی او که دوهمه هجایې د فشار درلودونکې شي نو بل لغت ورڅخه جوړېږي. دلته د غیر کتاریز غږ د لځای لځای تبدیلیدو په واسطه د کتاریزو غږونو څخه جوړ شوی معنا لرونکي غږیز قشر خپله محتوا واړوله.

کناريز او غير کناريز «سوپر سيگمينتي» غريز واحدونه:

په پښتو ژبه کې غريز اړخ دغريزو واحدونو سيستم درلو دوټکي دی، چي غريز واحدونه يې په دغو دوو ډولو ويشل کيږي: ۱- کناريز يا سيگمينتي (۱)، ۲- غير کناريز يا سوپر سيگمينتي (يعني دسيگمينتو دپاسه).

دژبي کناريز غريز واحدونه: داغزونه دي، ځکه کناريز گڼل کيږي چي يو غز بل سي لحاي نيسي او کنار جوړ وي. دغه غزونه يوه ډبل پسي په ترتيب تلفظ کيږي او په وه وار دواړه سره دوه غزه ويل کيدای نه شي.

کناريزه وينا دثبوتولو دهرې وسيلې په واسطه په ډير بڼه ډول خرگنديدای شي. بې رېکارډ روی اوکه داوسيلو گرافي (۲) دثبوتودپاسه وي، دغه کناريزه ثبت شوی وينا رياتو څيړنو لپاره په برخو برخو ويشل کيدای شي چي ور څيړنه په کې وشي. دثبوتولو پيک ډول په تور يو باندی ليکلی بڼه ده، په دی ډول کې هر توری ډبل نه توپيريږي ليکلو په واسطه يوله بل څخه بيلدای شي، همداسی دلغت څخه ايستل کيدای او ور ابدی رياتيدای هم شي او داسی نور.

دتولو لينگو ليستيکي واحدونو غريز قشر به يا ديوه غز څخه جوړ شوی وي لکه ۱د۱ مختلري يا ددو غزونو څخه لکه «ای» - ندا، همدارنگه ددريو څلوروو نور کيږنو څخه.

هغه غريز واحدونه چي سوپر سيگمينت (غير کناريز) گڼل کيږي د فشار او لحن څخه عبارت دي. دسيگمينتيو غزونو څخه يې توپير په دی کې دی چي هغوی دکناريزو

(۱) سيگمينتي دلاتيني Segmentum «نوته».

(۲) اوسيلوگرافي (دلاتيني له Oscillum جوړيدنه، خوځيدنه+ يوناني grapho لم) دالکتریکي رپيدا ثبتونی اله، په فزيک، تخنيک (په تيره په راديو لوجي)، فزيولوجي او طب کې استعماليزی. (وگ: دبهريو لغاتو قاموس، په روسي ژبه، و. ليونخين او پوهاند ف. ن. پتروف په کره کونه (اېډت)، سکو: ۱۹۵۴.

له وچو ده پرته منځ ته راتلای نه شی پهدی معنی چی د ژبی د مادی قشر له موجودیت پرته نه شی پیدا کېدای او دا دکناریزو دپاسه وی. همداسبب دی چی سوپر سیگمنټ عناصر هغه وخت چی دلغاتو او جملو مادی قشر نه وی تلفظ کېدای نه شی. (۱)

۲- غږ پوهنه:

غږ پوهنه دهغو غږونو علم دی چی د ژبی دوینا ییز سیستم عنا صر گڼل کېږی، دوینا غږونه چی دلغاتو غږیز قشر جوړ وی که ونه ویل شي او وانه وربدل شي، نود انسانانو تر منځه وینا ییز گډون نه پیدا کېږی. دوینا ییز گډون پیدا کېدو لپاره دسره ورته ویل شو یو لغاتو توپیرول ډیر ضروری دی، همداسبب دی چی د ژبی په فونیتیکي (۲) سیستم کی هغه وسیله ور باندی چی د وینا دمعایزو واحدونو (لغاتو، حالا تسوی، لغوی ترکیبونو او جملو) انتقال او توپیر کېږی، ډیره مهمه ده:

غږ پوهنه (Phonetetics)، چی د ژبپوهنی (Linguistics) یوه څانگه ده دوینا دغږونو پیدا کېدو ډولونه، داوړیدو خاصیتونه یی یا په بله وینا غږولو جیکي (Physical) او اکوستیکي (acoustics) خوا وی یی هم تر مطالعی لاندی نیسی او څیړی یی.

غږ پوهنه چی د ژبی غږیز اړخ مطالعه کوی غږونه، فشار او لحن دپېلا بیلو ډولونو سره یی مطالعه کوی. ددغو پېښو مادی او لېنگولېستیکي طبیعت څیړی، همدارنگه په ویناکی ددوی متقابلې اغیزی او هغه اړیکي چی په خپلو کی یی سره لری تر څیړنی لاندی نیسی.

غږ پوهنه دغږونو پېچلی طبیعت، دسره یو ځای کېدو لاری او البشیدنه یی څرگندوی، غږونه په ځانگړو ځانگو ویشی او ټولگی کوی یی. غږونه چی دانسانانو تر منځه دپوهولو او را پوهولو په برخه کی دگډون پیدا کېدو لپاره کومه دنده ترسره کوی

(۱) ل. ل. بولاين. داوسنی روسی ژبی فونیتیکه، مسکو: ۱۹۷۰.

(۲) غږ پوهنی ته په روسی ژبه فونیتیکه ویل کېږی چی دیونانی له «Phone-غږ» څخه اخیستل شوی ده.

بیاهم وگڼ: ن. س. والگینه، د. ی. روزینتال، م. ی. فومینه، و. و. څپوکیویچ، اوسنی روسی ژبه، ۱۹۶۶، ۷۳ مخ.

دډنی دندې څیر نه هم دغز پوهنی دڅیرنی په موضوع کې دننه ده .

دژبی غزیز اړخ چې ډیره پیچلی پینه ده بنای دپیلو اړخونو څخه تر څیرنی لاندې ونیول شی. که دکومی یو ژبی غزیز اړخ دټاکلی اوخاصی غز پوهنی په واسطه څیرل کېږي. (لکه دپختو، دری، روسی، انگلیسی، فرانسوی او نورو) نودغه ډول غز پوهنه «لخانگری غز پوهنه» نومېږي .

دلخانگری غز پوهنی تر څنگه بله غز پوهنه چې دعمومی غز پوهنی په نوم یادېږي هم شته. عمومی غز پوهنه هغه عمومی پوهنی ترکتني لاندې نیسي چې په عمومی ډول دژبی دغزیز اړخ دڅیرنی پوری اړه لري .

لکه دغزیز پیښی طبیعت (فزیکي او لیږگو لیستیکي)، دوینا دغزیزو پیدا کېدو عمومی شرایط، دغزیزو دپوځای کېدو او الیشیدولاری، دغزیزو توتوتوکی توکی کېدل .
لخانگری او عمومی غز پوهنه یوه دېلی سره نژدی اړیکي لري او یوه دېلی نه گټه اخلي. عمومی غز پوهنه د ډیرو ژبو دحقایقو دڅیرنو په بنسټ ولاړه ده، لکه ډول، ژ، زیندر، په عمومی غز پوهنه کې چې دروسی، المانی، انگلیسی، فرانسوی، ایټالیای، هسپانوی، گرو زینی، بلوچی، کر دی، یا کوتی او ډیرونورو ژبو حقایق یاد شوی دی .

لخانگری غز پوهنه دټاکلی ژبی غزونه تر څیرنی او مطالعی لاندې نیسي (۱)
غز پوهنه که لخانگری ده او که عمومی په تشریحي او تاریخي ډولو وېشله شوی ده. تشریحي غز پوهنه په کومی ټاکلی زمانه کې دژبی غزیز پیلا بیلې پیښی څیري و په دی برخه کې دمثال په توگه داوسنی روسی، انگلیسی، چینایي، پختو، دری، بلوچی او نورو ژبو پوهنه را وستله کېدای شی. تاریخي غز پوهنه د دی پسر عکس دتاریخي علتونو له مخی دژبی په غزیزو کی دتغیراتو او دژبی اوسنی غزیز اوښتونونه څیری. په غزیزو تاریخي څیرنو کی دنورو هغو ژبو څیرنو ته پام گر محول کېږي چې په گروپ یا کورنی کی ور سره گدی وی. په دی ترڅ کی غز پوهنه څیرنه لخان ته مقایسوی بڼه غوره کوی لکه په دی څیرنه کی دپیلو ژبو غزیز حقایق سره پرتله

(۱) او.س. اخمانووه، دژپوهنی اصطلاح گانو قاموس، مسکو: ۱۹۶۹ له ۱۱۵ مخونه

کیزی. باید وویل شی چی پر تلیزه (مقایسوی) غز پوهنه د تاریخی غز پوهنی مخه جلا کیدای نه شی، ټینګی او نه شلیدونکی اړیکې ورسره لری. (۱)

په ژپوهنه کی د جورجنی میتود پر مختک سره ټیپولو جیکسی خبرو هم زیات شهرت پیدا کړی دی. دټیپو لوجیکی سیستم په بنسټ کی دژبنيو توکو د پرتللو (مقایسه کولو) خبر نه محای لری چی غزونه هم په کی راحی او ورڅخه وتلی نه دی. دټیپولو جیکی تجزی په واسطه د ژبو د جورجنی یو شانته والی او پیلوالی جوړتیزی دسره نژدی والی او لری والی پته یی لگیزی. ټیپو لو جیکی تجزیه د د پرو اړوندو ژبو لپاره یو اساس دی. (۲)

په غز پوهنه کی د پخوانیو هندي پوهانو دزیاتو بریا لیتوپونو او دیونانی سکندری پوهانو دغزونو په بریالی صنف بندی سره سره بیا هم غز پوهنه ژر د ژبی په پوهنه کی ورته نه وتله. له دی وروسته دژبی غریز اړخ ته دژپوهنی یا دژبی دعلم په دننه دننه کی پام اړونه ډیره لږه شوه. په اولسمی (۱۷) پیری کی دفرانسوی پوه یو. کریژینچ او په اتلسمی پیری کی د. و. لومونو سوف او عینو نورو پوهانو علمی خبرنی، هغی او پاملرنی په استثنا توکی راحی. سره له هغو ټولو خبرنو چی د غز پوهنی او ژپوهنی (۳) په برخه کی ترسره شوی وی بیا هم د نولسمی (۱۹) پیری په لومړی نیمایی کی لا پوهانو غزونه او توری یو تر بله سره نه توپیرو لای نه شول.

غز پوهنه هغه وخت ښه پرمخ لاړه او زیات پرمختګ یی وکړ چی په مستعمروکی (ښکیل شویو هیوادوکی) دښکیل شویو هیوادو خلکو گرامرونو جوړولو، دلیک نه درلودونکو دبالیکتونو زده کولو، دژبی او دژبو گروپونو پرتلیزو (مقایسوی) - تاریخی خبرنو ته زبانه اړتیا او ضرورت پیدا شو.

(۱) ل. ل. بولانین، د اوسنی روسی ژبی غز پوهنه، مسکو: ۱۹۷۰، له ۱۱-۵ مخه پوری. (په روسی)

(۲) یو. س. ماسلوف، دژپوهنی مقدمه، مسکو: ۱۹۷۰، له ۳۵-۵۷ مخه پوری.

(په روسی)

(۳) دژبی پوهنه ژپوهنه، لینګولیستیکس لینګولیستیکه مترادفی اصطلاح گانی دی.

ایکسپریمنتالی (۱) غږ پوهنه وټوکیده او په دی ترڅ کی دغږ پوهنی څیړنی بل پراته ور واوځتلی. په دی کی دغږ ونو په پیژندلو کی د غوږ ونو څخه کار نه اخیست کیږی، بلکه په بېلا بېلو فېنو ثبت کیږی او تر ژورو علمی څیړنو لاندی نیول کیږی. تجربوی غږ پوهنه (Instrumental Phonemics) د ژبی دغږیز اړخ د لا پراتواری څیړنو مجموعه ده.

د ژبپوهنی دغی نوی ځانگی (غږ پوهنی) سره فزیک، اناټومی، فزیالوجی او دسندرو تیوری هم له بېلا بېلو لارو مرسته وکړه. سره له دی ټولو د (۱۹) پېری په پای کی د تجربوی غږ پوهنی زیاتو پریالیتو بو نو هغه ټولی څیړنی چی د ژبی په غږیز اړخ پوری اړه لری له پامه وغورځولی په دی معنی چی د ژبی دغږیز جوړښت د ټولو خواوو پلټنی له پامه ولوبدلی او غږ پوهنی ته یا دغږ پوهنی څیړلو ته یوازی او یوازی د طبیعی پوهنی په ډول کتل کیدل، په دی معنی چی دغږ پوهنی تر لاسه شوی څیړنیز ښیجی گړندی د ژبی دنورو هغو اړخونو سره چی د ټولنیزو پوهنو سره په یوه چوکات کی دی هیڅ اړیکه نه لری غږ پوهنه له دغه حالته دفوټیم د تیوری د پیدا کیدو په واسطه ووتله، ځکه فوټیم د ټولنیز پوهنی یو پیژندل شوی عنصر دی او د ژبی غږیزو پیښو د څیړنو یو پر مختلی فورم دی چی خپل تجربوی مرستیال میتود هم له لاسه نه ورکوی:

غږونه چی د ژبی مادی ښی دی او توری یی بله بڼه ده د دوو دندو ترسره کول معنی ته لری:

(۱) لومړی دنده یی په وینا باندی پوهیدلو له پاره ټاکلی ځای ته رسیدنه ده. غږونه ټاکلی مرکز ته د غوږ ونو له لاری او که دغږ ونو بله بڼه معنی توری وی نو دسترگو له لاری رسیږی، ددغی دندی ترسره کولو عملیه د پریخیټوی عملی (Perceptive Function) په نوم یادېږی.

۲- دوهمه دنده یی د سیگنیفیکا تیوی (Significative) عملی په نوم یادېږی

(۱) ایکسپریمنتالی (Physical, experimental laboratory) د تجربوی په معنی
د فرانسوی له experimental څخه چی د لاتینی له (experimentum) څخه اخیست شوی دی،

د دغې عملې په واسطه د ژبې معنی لوستونکي واحدونه لکه مور فېمونه او لغتونه یو له بله توپیر لري.

څرنگه چې د ژبې غږونه د یو ډیر پېچلې طبیعت درلو د ونځې دی نو له دې امله ضروری ده چې ور باندې پوهیدو لپاره یې د بیلا بیلو اړخونو له مخې تر څېړنې او مطالعې لاندې ونیول شي. د ژبې د غږونو خصوصیت ته که د علمی څېړنو د ټاکلو اساسونو وکتل شي، نو نوور باندې پوهیدو لپاره یې دا ضرورت پیدا کېږي چې هر خصوصیت یې د هغه علم په واسطه وڅېړل شي چې د غږونو د همدغه ډول خصوصیتونو څرگندولو لپاره خدمت کوي.

څرنگه چې انساني وينا دغږونو څخه جوړه شوی ده او دټولو غږیزو پدیدو په غیر فزیکي طبیعت لری نو د همدی له امله د فزیک دهماغه بوی ځانگي په واسطه تر غیر نښی لاندی نیول کېزی چې دا کو سیټکس (۱) (acoustics) په نوم یادېزی .

۳ دښتو ژبي فونېټيکي وسيلې :

دېښتو ژبې فونېټیکي وسیلې چې د لغاتو او فرازو (۱) بریدونه او توپیرونه څرگندوي
 غږونه فشارونه او لحنونه دي. غږونه او فشارونه په لغاتو او فرازو کې خپلې دندې
 ترسره کوي لکه په دې ډول:

(۱) دوینا غزونه: دوینا غزونه بېلا بېل او لمانځنګری کیفیتونه لری همدا سبب دی چی په ژبه کی دلغاتو نوپیرولو چوپړ تر سره کوی. زیاتره وختونه یو لغت دېل نه دیوه غز دکموالی، بېلوالی باد غزونو او دنی ترتیب په وسیله نوپیریزی .

(۲) لغوی فشار : لغوی فشار ، لغات او د لغاتو حالتونه چي د غږیز ترتیب له مخی سره یو شان وی یو له بله یو پیروی لکه: غوټه (فشار په لومړی هجا- گره) ، غوټه (فشار

(۱) اکوستیکس دیونانی akustikos مخخه راغلی اصطلاح ده او د (اوربډلو) معنی لری .

(۷) فrazه (phrase) (۱) دیر و روکی خپلواکث معنائیز واحد چی دگدون و اوسنلو

فیرکی ۶ دول استعمالی ۶

په دوهمه هجاء- حمله؛ پاڅيږم؟ (فشار په لومړۍ هجاء)، پاڅيږم (فشار په دوهمه هجاء)
لومړۍ سوالیه ښه لری ، دوهم استمرارۍ فعل دی .

(۳) فرازيږ فشار : د دغه ډول فشار په واسطه هغه جملې دمعنی له مخې سره توپیر پري
چی لغات په کی د ترتیب او ترکیب له مخې یو شان وی لکه : (واوره اورپزی ،
واوره اورپزی .) په لومړۍ فراهه کی فشار په لومړۍ واحد دی ، په دوهمه کی فشار په
دوهم واحد دی .

(۴) لحن : د دی په وسیله هغه جملې چی د لغوی ترکیب لسه مخې یو شان وی
توپیر پري (دا په هماغه یوه لځای فرازيږ فشار دی) لکه (واره ویلزی) (واوره ویلزی ؟)
په لومړۍ او دوهمۍ فرازی کی که څه هم د پای په واحد فشار دی خو معنا گانۍ یسی
تغییر کوی . په لومړۍ کی تأیید وی په دوهمه کی پوښتنه ده .

غږونه او لغوی فشار دوینا معنا لرونکو عناصرو (لغاتو او حالاتو یی) پریډونه
ټاکي او سره یی توپیر وی په لیکسیکي (۱) او مورفولوجی (صرف) پوری اړه لری .
فرازيږ فشار او لحن د نحوی (Syntax) پوری اړه لری .

۴- د ژبی د غږیز اړخ دندی:

د ژبی غږیز اړخ ټاکلی دندی ترسره کوی لکه د جوړیدنی او پیژندنی دندی؛ هغه
دنده چی غږیز اړخ یی د جوړیدنی په برخه کی اجرا کوی په دی ډول ده: غږیز اړخ
د خپلو عناصرو په تیره د غږونو یو لځای کولو په واسطه چی د دانونی مواد دی غږیز
قشرونه (۲) جوړ وی، لکه د پخلنځی غږیز قشر د نهو غږونو څخه په ټاکلی ترتیب

(۱) لیکسیکه (Vocabulary) - قاموسی ترکیب . ټول هغه لغات چی په عمومی
ډول دکومی بوی ژبی یاد بالیکت په ترکیب کی شامل وی .

(۲) قشر (husk) - د ژبني واحد بهرنی اړخ چی خپله تخنیکي جوله تر زیاتي
اندازی پوری ساتی په دی معنی که څه هم ددنتی معناییزه مشخصه یی هم ورته پاتی شوی
نه وی بیا هم خپله ښه ساتی لکه د انگلسی (have) چی (I have been) په ترکیب
کی یی خپله معناییزه خپلواکی له لاسه ورکړی ده .

او ډل شوی و جوړ شوی دی. په دی برخه کی غږونه په ټاکلی کلک ترتیب پیل شوی او لغت وړ څخه جوړ شوی دی .

دژبی دغږیز اړخ چی دپیژندنې دننه ترسره کیږی په ټاړه کی یی په دی ډول ویل کیږی: څرنگه چی دژبی دغږونو په ترتیب سره او ډلو ترکیب او معنی یو ډبل سره نژدی اړیکې لری نو ددغو همیشنیو اړیکو سبب دژبی ویونکی دهغه غږیز قشر له لاری چی دژبی غږیز اړخ په واسطه منځ ته راغلی وی دژبی لېنگولېستیکي واحد (۱) پیژنی. په دی برخه کی د «پخلنځی» لغت د مثال په ډول راوړل کیدای شی که ددغه لغت غږیز قشر چی دتل لپاره د ټاکلی معنی سره اړیکه لری نو ددغی لاری په واسطه دغه امکانات منځ ته راځی چی د «پخلنځی» (۲) لغت وپیژندل شی. پیژندنه د توپیر پدنی سره هم ډیری نژدی اړیکې لری په دی ډول چی د «کور» لغت غږیز قشر موږ دپور، شور او لور لغاتو غږیزو قشرونو څخه توپیروو. همدارنگه دتور، رور، نور پی معنی غږیز قشرونو څخه یی هم توپیروو او دپخلنځی لغت د «پخلنځی» پی معنی ترکیب څخه توپیروو .

• دپېژننې فونیتیکي واحدونه :

دلحن وزن له مخی زموږ وینا په پیلا پیلو وینا ییزو توکواغږیزو زنجیرونو ویشله کیږی چی پیا دغه زنجیرونه دکړیو یا د وینا فونیتیکي واحدونو درلو دونکی دی لکه :

جملی ، لغوی ترکیبونه ، لغتونه ، هجاوی او غږونه *

(۱) لېنگولېستیکي واحد (Linguistic unit) دژبی واحد (Language unit)

څخه توپیر یزی دعلمی- تیوریکي جوړښت بالېنگولېستیکي موډل په معنی .

(۲) پخلنځی یو لېنگولېستیکي واحد دی .

* Word - Combination, word group, collocation

intonation

Syllable

Sound

جمله (Sentence) : دا ډېر لوی فونېټیکي واحد دی چې ویل شوی مفهوم په کې بشپړ شوی وي، ټاکلی لحن لري او دېلي جملې نه د ویرگیول په واسطه جلا کېږي. (۱)
ه لغوی ترکیب (۲)؛ دا زیاتره د هغو لغا نو له یوځای کېدو څخه منځ ته راځي چې د یوه لحن (۳) په واسطه سره تړل شوی وي.

لغوی ترکیب ویناییز لغوی ترکیب په فونېټیکي لغا توچې د وینا خپلواک لغات گڼل کېږي د مرستیالو لغاتو او اداڼو په واسطه دار بکو در اودونکي ته وی ویشل کېږي، لغاتونه په ټاکلو فونېټیکي واحدونو چې هجاوی او غږونه دی برخې برخې کېږي.

۶- هجا پیژندنه:

په لغت کې یو غږ یا د غو غږونو څخه جوړ شوی غږیز ترکیب چې په یو وار سا ایستلو اداسی هجا گڼله کېږي:

هجا د اواز د دروند والی او اکوستیکي (۱) له مخې د وینا او ازیزه توبه (۲) ده چې یو غږ په کې د زیات دروند والی له امله د مخکې او ورسته گاونډیو غږونو څخه جلا کېږي. جوت (واولی) غږونه چې زیات او از لرونکي دی په عمومي ډول هجابی غږونه گڼل کېږي.

جوت مل (کنسو نینستی) غږونه غیر هجابی گڼل کېږي. په کنسونینستی غږونو کې

(۲۱) ن-س. والگینه، د. ی. روریتال، م. ی. فومینه، و. و. څپوکیویچ، اوسنی

روسی ژبه.

(۲۲)- هماغه مأخذ، دریمه خپرونه، مسکو: ۱۹۶۶.

(۲۳) او. س. اخمانووه، د لینګو لیستیکي اصطلاحاتو قاموس، د شوروی انسېکلوپېد یا

خپرونه، مسکو- ۱۹۶۹:

(۱) acoustics د فزیک یوه څانګه ده چې آوازونه تر څیړنې لاندې نیسي

Soundphonie (۲)

سونوریز (۱) غزونه (ر، ل، م، ن) هجایی کیدای هم شی (۲) لحکه د هر یوه غز دنورو جوت ملو (Consonants) څخه زیات درانده او غټ دی .

په هجاووکی ځینی پرانستی دی او ځینی ترلی دی. هر ډول یی د هجایی غزونو د دریغ درلودنی له مخی توپیریدای شی . پرانستی هجا هغه ده چی په هجا جوړوونکی غز پای ته رسیدلی وی لکه : ما - ما . ترلی ددی پر عکس هغه هجا ده چی په پای کی یی غیر هجایی غز وی لکه : تاک، لوخ

۷- دهجاوو بریدونه:

دهجاوو تر منځه بریدونو باندی پوهیدو لپاره ځینی لاری چاری شته چی په لاندی ډول وړاندی کیزی :

(۱) هغه هجاوی ، چی د بریدونو بیلو نه یی کوم ربر او زیات غور کولو ته اړه نه لری او یوه هجا له بلی نه په سم او ټینگ ډول پرته له شک او شبهی څخه پیلیدای شی. په دی لری کی کلمی په داسی هجاوو ویشل کیزی چی په پای کی به یی جوت غز وی چی ددغی لاری له مخی د کلمی ټولی هجاوی د پرا نستی هجاوو بڼه ځان ته غوره کوی لکه : شی- ده-وا- بڼه- سا- ره او نور .

(۲) هغه کلمی چی په منځ کی یی دوه جوت مل غزونه وی، نو په هجاوو باندی د ویشلو په وخت کی یی دواړه جوت مل په وروستی هجا کی راځی چی دواړه هجاوی پرانستی کیزی لکه : پښتو (پښ+ت په دوهمه هجا کی راځی) (پ+زور کی) - پښتو، پا پو جوت مل په لومړی هجا کی راځی چی ترلی هجاوړ څخه جوړیږی او بل یی په وروستی کی راځی چی دایوه پرانستی هجا کیزی لکه :

پروا (Par+wa) .

۳- هغه هجا، چی جوت مل غزیی په پای کی وی لکه : پټ (Pat) ، پل (Pal) ،

پټ (Pat) او نور .

(۱) سونوریز (resonant) - هغه غزونه دی چی په منځ ته راتگ کی یی

شور یا پیخی نه وی یادیرلږوی لکه (ر، ل، م، ن)

(۲) دساری په ډول : ولمر، یوه هجا ده خود (ل) څخه بیله هجا هم جوړیږی لحکه

زورکی ورسره هم راتلای شی (معنی یی څخه تغیر نه کوی) ، چی په دی ډول ولمر، دوه هجاوی (ل-م) کیزی .

لیکوال: پوری کرا سوفسکی
ژباړونکی: محمد هاشم بشريار

د منجمنت اخلاقي اوسايکالوژيکي ستونزې

د سوسيالستيکي توليد منجمنت يا اداره د کمونستي ټولنيزي خپل لمانځنۍ ادارې په لور پر مخځنګ کړی. او دغه ميلان يا غوښتنه هم په توليدکي د اعظمي پرمختګ د راوستلو په منظور دنورو اضافي منابعو د اړي په وسيله نوره هم پس تينګيزی. او هم دغه ډول پوځيښ منابع د منجمنت په انجسام او تنظيم او همدا شان د توليد د ډيرو پنځلو فعاليتونو په منجمنت کې د يو زيات شمير کارگرانو ټولنيز فعاليتونه او په پراخه توګه د هغوی برخه اخيستل دي.

البته په دې برخه کې د منجمنت د مسلکي اخلاقو او هم د آمرانو د کړو وړو او فعاليتونو د سازمانی اوسايکالوژيکي پرنسپونو مطالعه او تحيړنه د ډيري خاصې پاملرنې اواز زېت وړدی. او هم په عين حال کې د دغې ستونزې حل له مخه د اخلاقو په برخه کې د شوروي اتحاد په ادبياتو کې ښودل شوی دی. او هم دغه شی بيا په خپل ذات کې، په يوه توليدي سازمان کې، د يو ډول او يا بل ډول اداري اړيکو د رامنځ ته کولو په منظور، د سازمانی اوسايکالوژي رو شونو ازموينو لپاره غوره پرنسپونه چمتو کوي.

په يوه توليدي سازمان کې د کار کوونکو ترمنځ د مسوولانه اړيکو رامنځ ته کول هم عتي يا ذهني او هم اخلاقي دواړه خصالتونه لري. او هم په عين وخت کې د يوه اداره کوونکي او کار کوونکي ترمنځ د متقابلې اړيکو د جوړولو په پرنسپ متکي وي، او هم هغه لاره چې په هغې کې دغه پروسه پرمخ ځي، تر زياتې اتدای د يوه سري اخلاقي رغبت ټاکي. چې په دې برخه کې بيا هم د يوه سري خپل لمانځنۍ لور لاري او هم د هغه د

انسانی کرامت احساس ، چی هغه ته کارل مارکس دېوه سړی د ډیر ستا ارزښت په لرلو سره قایل و، دېوه پاملرنی وړ وی .

دېوه تولیدی سازمان دگتو سره، دکار کوونکو دگتو پیوستون او همدا شان د دولت دگتو سره دتولیدی سازمان دگتو پیوستون ، هغه یو اصلی اخلاقی هدف دی چی دا داری کړو وړو او هم د اداری اړیکو درغولوزی جوړوی . او هم هغه اصلی اخلاقی اړیکي د همدغو اړیکو په شبکه کی بحال راغړ گند وی چی محتوایی دتولید او اخلاقی هدفونو په هماهنگی او توازن کی خپله پسه راجیی . او هم دغه شی بیا په خپل ذات کی د اداری کار کوونکو د اداری فعالیتونو تولیدی خپل بحالی اداری او هم په خپله د کارکوونکو دپراختیاو دتولید منشا اخلی .

اصلی اخلاقی اړیکي هغه وخت ټینگیزی، چی له یو خوا کارکوونکی دخپلو ټونگو او پیاوړو فعالیتونو په بهیر کی دخپل تولید هدفونو ته ورسوزی، اوله بلې خوا هم بشپړ تولیدی سازمان داسی غځتلی او پیاوړی فعالیتونه پرمخ بډی چی داینگار او نوښت لپاره دهموی تنده ماته کړی . چی په دی توگه دسوسیالستی تولیدی اړیکي ، د اداری او هم په عین حال ددغه دول تولیدی اداری ددموکراسی پرنسیپونو زمینه دثوروی یوه داسی سازمان ته اړه لری چی تر هرڅه لمری په تولید او هم په مسلکی مفاهمه کی دشخصی، کلکتفی او تولیدی گټو په اتحاد او پیوستون باندی ولاړ وی .

دگتو دغه هماهنگی او توازن، دکارکوونکو دشخصیت په داسی رغبت باندی ولاړه ده، چی هموی د اداری دپوی داسی دموکراسی په رامنځ ته کولو کی، برخه واخلی، چی هلته هر یو کارگر داسی حقوق او اسالتیای ولری، چی دخپلی دستگاه په اداره کی سهیم بی . او هم په عین حال کی ددغه دشل تولیدی اداری ددموکراسی پرنسیپونو، دپه دثوروی اتحاد دکمونسټ گونه دکنگروپه پریکړو، دگونه او حکومت په لایسحو، دثوروی اتحاد دسوسیالستی جمهوریتونو په اساسی قانون کی پرا پسه شوی ده . چی هغه دا داری دستورونه حل کی دتولیدی کلکتفیونو او پراختیاو سازمانونو او همدا شان ددغه دول ستونزو په حل کی، دهر هیوادوال دفعالی برخه اخيستنی په حق باندی په کنگله سره ټونگار کوی . په دستگاهو کی، دتولید د اداری ددموکراسی په وده او پرمختگ کی، لینن پرنسیپونه، په دثورویو همولا روکی په کار لوبدلی دی: (الف) دپراختیاو سازمانونو او د اداری واسطو گد فعالیت؟ (ب) پرا داری فعالیتونو باندی، دپراختیاو وسیله پراخ کنترول

(ج) دېرگنيزو سازمانونو په وسيله، په خپلواک ډول، د توليد د ادارې د لېږندو پر مخ بېول. او هم په عين حال کې په همدې توگه د منجمنت ټولنيزه متر اټيزې د منجمنت او خپل محاني ادارې تر منځ په هماهنگي او توازن ولاړه ده.

د پوره توليد د کلکيټ په ټولنيزه او اداره کې، يعنې ادارې آمرانه دندې په يو ډول محانگرو، نه ادارې تنظيمونو باندې اوښتي دي. چې دغه پروسه بيا هم د منجمنت د اړيکو د کلسکټيفي اړگانونو د خپل محاني ادارې دارگسانونو او د خپل محاني ادارې د خپلې شخصي د جوړيدو په وسيله پر مخ يي. آزادي او خپلواکي سيمي منع ته راضي، چې هلته هم «کوچني» سیستمونه په خپلواکه توگه، خپلې دندې پر مخ بيايي. او هم د خپل محانه داسې قابليت او توان بڼې چې کولای شي، د مستقيمي ادارې لاس وهنې څخه پرته، د محلي ټولنيزو پروسو د عاليقونو لارښوونه وکړي.

له بلې خوا ددغه علمي او ټکنالوژيکي انقلاب په هصر کې، په ادارې کړو وکړي دکارکوونکو شاملول، د محانگري اهميت او ارزښت لرونکي دي. لکه دغه شي، ددوی د تصميم نيولو د قابليت سويه لوړه وي، او هم ددوی لپاره د پريکړو او تصميمونو، پرهيلد آسانه کوي. او هم هرنگه چې توليد په مداوم ډول مودرنه او هصري بڼه نيسي، نو ورسره سره، د منځ ته راتلونکو ستونزو او مشکلاتو منظومباحثو او خبرو اترو ته هم اړه پيدا کېږي. او هم په همدغه اندازه چې د مشکلکو اوضاعو او حالاتو شمير زياتېږي، ورسره سم د پريکړو کول، او بيا هم د هغوی تر منځ انتخاباتول لا نور هم پسي منفي او پېچلي کېږي. او دغه شي هم له يوې خوا، په هغو يو زيات شمير لارو چارو کې چې د هغو څخه انتخاب وشي، او له بلې خوا هم په هغه لږ امکان کې چې په هغه کې پورتن يوسم او سالم انتخاب وکړي، جوړېږي. نو لکه په دغه ډول شرایطو او حالاتو کې د يوې معياري او سالمې پريکړې لپاره، د پوهې او تجربو بدلون، اساسي شرط گڼل کېږي.

نو ورځ، د توليد په اداره کې دکارکوونکو برخه اخيستل، پر توليد باندې ددوی د زياتېدونکي اغيزې، يوه مهمه نېغه ښايي ده. او په عين وخت کې دغه پروسه د ډېر زيات ارزښت او اهميت وړه ده، لکه چې دغه شي وگړي دکار او زيار او استهلاك، په اندازه کولو باندې دولت وړه ده، لکه چې دغه شي وگړي دکار او زيار او استهلاك

دکنترول دشلوالی په صورت، داتلونکو کما لیتونو لپاره چمتو کوی. لیکن هرکښه کړه هر کله چی وگړی په واقعی توگه د تولنیز تولید اداره کول، په ځانگړی توگه زده کړی : « دکمونسکی تولنی دلو مړنی فاز څخه ددغی لور فاز ... ته ، دورتیر یو، وروسته به په پوره ډول سره پرانیستی وی. » په یوه تولیدی کلاکتیف کی ، د منجمنت او خپل ځانی ادارې تر منځ دکلکو او ټینگو اړیکو و ده، ددی زمینه پرا بروی، چی تول کار کوونکی یوله بل سره په پوره هما هنگی کی خپل کارونه پر منځ یوځی . چی په دی توگه په منجمنت کی ددموکراسی پر مختک، له یوی خوا دتولید سمون اوښه والی منځ ته راوړی او له بلی خواهم دپوه کار کوونکی د شخصیت دودی سبب کېږی. اوهم له همدی امله د کلاکتیف دمنجمنت اصلاح او سمون اوهم خپل ځانی اداره، دهر فرد د تولنیز فعالیت ته غوره ښه وربښی. دلته دتربیتی یا روز نیزی اغیزی دوه ډولونه شته: الف) «له کښته څخه پورته» چی هغه دهر فرد دسلوکو په داسی شان تنظیمول دی چی دستو نزو څخه په د کړ حالاتو کی برخه واخلي ؛ ب) « له پورته څخه کښته » ، چی هغه هم دلا رښوونسو، ارونو، غوښتنو، دخیلو اونصیحتونو په ترڅ کی ، دیوه فرد دسلوکو تنظیمول دی. چس په دی توگه په یوه تولیدی کلاکتیف کی ، په تولنیزو فعالیتونو کی ، په فعال ډول برخه اخیستل دپه غوره گڼل شوی دی. اما شفاهی طرز او روش چی یواځی په غوښتنو اونصیحتونو باندی ولاړ دی، تربیاتی اندازی په کار کوونکو کی ، منفی عکس العمل راپورته کوی. دپوښی او روزنی تولنیزه استراتیژی هم په دغه دوو ډولو اساسی تضادونو پوری اړه نیسی ؛ الف) په یوه فرد باندی دتولنی دغوښتنو په وسیله دایښودل شوی دسولیت او دغه دتولنیز پوځ والی تر منځ تضاد؛ ب) په یوه فرد باندی د ادارې داغیزی او بیا هم ددغی اغیزی دمنلو په وړاندی ددغه دباطنی ذ هیت تر منځ تضاد . چی په دی توگه په یوه منظمه اداره کی ، کار کوونکو ته برخه ورکول، یو داسی ډول ښوونه او روزنه ده، چی هم دافرادو د تولنیز پوځوالی دسویې او هم دپه نړیو اغیزو په وړاندی ددی د عکس العملونو په بدلون کی دپه مهم او اغیز من ډول لوبوی .

په منجمنت او اداره کی دپرخې اخیستو هڅونه ، دیوه فرد داخلاقی ښوونی اوروزنی لپاره ، د تولنیزو- سیاسی مقولو څخه یوه مقوله ده، اوهم دهمدغه ډول کړنلارو او فعالیتونو پر ترڅ کی دی، چی یو څوک دښوونو ورو غوره ښی تر لاسه کوی . او هم پر مسلکی

نیمگرتیاوو بانډی پری موسی . په تولیدی اداره کی دبرخی اخیستلو له لاری ، یو سری د کار نور ساحوته لاره پیدا کوی ، او په دی توگه دی په دی پوهیزی چی په خپل محان کی داسی صفتونو او خصوصیتونو ته وده ورکوی چی په پیلا بیلوڅوښتنو (نوښت ، ابتکاری روحیه ، ابتکاری ذهنیت ، ملی روحیه ، اوداسی نورو) باندی ابتکاری اغیزی وشنی . په دقیقانه توگه دهمده دول ټولنیزو فعالیتونو په ترڅ کی دی ، چی یوسری په څرگندول په هغه رول بانډی پوهیزی ، چی دی یی باید د ټولنیزو ضروری دندو په ترسره کولو او حل کولو کی ولوبوی . اوهم دی کولای شی په دی توگه داقتصادی مصارفو په مقایسه کولو اوهم دکار او زیار په نتیجو وپوهیزی ، چی بیامده شی په خپل ذات کی دستگانه دچارو په وړاندی دده شخصی مسوولیت ته وده ورکوی . اوهم دی داسی حادثونه او غصلتونه ترلاسه کوی ، چی دهمو په ترڅ کی دتولید ستونزی ددوات دگټو په رڼا کی وگوری . او له همدی سببه دیوه سری دروزنی لپاره داداری کار او فعالیت یوه ډیره مهمه او ارزښتمنه نتیجه ددولت او کلکتیف دگټو په وړاندی دمسوولیت احساس ته وده ورکول دی . اوهم په عین حال کی همدغه شی دیوه سری د فردی او ټولنیز ارزښت دآزموینی لپاره دیوه ټولنیز او سایکا لوژیکی بنسټ په توگه کار ورکوی . اوهم دهمه ښی ښانی شخصی او انسانی کرامت په وده کی محان محای .

په دی توگه ، په اداره کی دبرخی اخیستلو له لاری ، دکارکوونکی او تولی ترمنځ شخصی ټولنیزی اړیکی پر اختیا موسی ، اویوه بدایه محتوی غوره کوی . اوهم په عین وخت کی یوکارکوونکی په دوو رولونو (دتولید کوونکی او تنظیم کوونکی) په شان محان څرگندوی . او بیاهم ددغودواړو دندو ترکیب اویوځای کول دیوه سری دټولنیزی هراړ-خیزی ودی نتیجی منځ ته راوړی . اوهم هرڅومره چی دغه فعالیت جامع او بدای وی ، په همدغه اندازه په دغه پروسه نوره هم قوی او پیاوړی وی . اوهم دهمدی پروسه په ترڅ کی دیوه سری دژوندانه فعال او پیاوړی دریځ ښه نیسی او خپل محان څرگندوی . نوله همدی سببه داداری ټولنیزه-سیاسی ستراتیژی ترهرڅه دمنځه ، په اداری کاروونکی دیوه سری دفعالی برخی اخیستنو یوه پسه ده ، چی هغه هم داداری په ټولو کړو وړو کی دده دخپلی خوښی کیدون کول دی .

دکار کوونکی دغه حق چی په یوه تولیدی اداره کی ، فعاله او پیاوړی ونډه واغلی په یوه دستگانه او یوه موسسه کی ، دسویالستی سیستم دټولنیزی اداری لپاره داصلی گټو

مرکز بلل کیزی. خوله بلل خوا دهانگه هملو دستگاوو او موسسو تر شرایطو لاندی، پر کارکوونکی د اداری موضوع گمبه کیری لکه چی په دغه دول شرایطو کی هغه مجبور او مکلف دی چی د تولید د کوچلی چاپیریال دغو بختو دا تطابق په منظور، خپل شخصیت ته تغییر او بدلون ور کړی. او هم دهمده دلیل له مخی دپورژوازی اداری مفاهیم، دیو، فرد پراسایکالوژیکي جوړښت باندی متمرکز دی.

دشوری اتحاد په دستگاوکی، د اداری توانیزه اقتصادی پروسه د کار دریاتیدونکی تولید، او د فرد دودی تر منځ، د مطابقت پر قانون ولاړه ده. وله همدی امله داداری سازمان له پوی خوا هڅه کوی، چی دیوه مرد د کار او ریاړ او هم د هغه د خپل لمانی اېتکار تر منځ اصطنعی توافق موجود وی. او له بلی خوا هم هغه کوی چی د کار او زیار او هم د هغه داد او قناعت اندازه چی ددغه کار څخه تر لاسه کیزی. دغوی دواړو تر منځ بی تناسبی او بی موازنگی له منځه یوسی.

په تولیدی سازمانونو کی، ددغه قانون په کار غورځول، دهملی او تکنالوجیکسی پر مخکښک په وسیله اسانه شوی دی نو لکه دغه دول پرمختک د کار دهنو دولونو (میخانیکسی هملی، فزیکسی سخت کار، پوشانته کار) څخه د کار کوونکو د آزادی او خلاصون لپاره غټ مقدمات را منځ ته کوی، چی دغوی نه شی کولای، دوی ته شخصی داد ور په برخه کړی. اوتوماتیکسی کول، لکه په هغه شان چی د کار په محتوی او هم د هغه په شرایطو کی بدلون راولی. همدا شان د تولید د جوړښت په کریوکی، د کارگر لمانی ته هم تغییر ور کوی. اودغه شی هم بیا په خپل وار د کار په دغو دریواصلی ساحو کی بدلونونه را منځ ته کوی: الف) د شاقه انسانی کار وئوله منځه تگي؛ ب) د میخانیکسی کار د مهارتونو په ماهیت کی بدلونونو راتلل؛ ج) دنور تخصصونو را منځ کیدل (سمونکی، په کار اچوونکی، اوداسی نور) او هم په اوس وخت کی په نوی توگه د زرو حرفو او مسلکونو په چنگ دول سره پر مخ روانه ده، چی هغه هم بیا په خپل ذات کی دهری حرفی او مسلک په چوکات کی د فزیکسی او ذهنی کار پیوستون او ترتیب دی.

په کار کوونکو کی، دمسو لانه ذهنیتونو وده او انکشاف، همدا شان دهنی اقتصادی اخلاقی او سایکالوژیکسی فضا په وسیله اسانه شوی دی، چی په ډیرو جوړو او غورو کلکتیفونو کی لیدل کیزی. دکار په هکله انتقادی او تحلیلی روش، په جدي توگه دتولر

موافقواو مخالفو اړخونو موازنه کول، او د ډېرو مهمو پریکړو په هکله دقت اودهنوی علمي کول، دا ټول دهنوکارکوونکي دودې او پرمختګ لپاره، داسې شرایط منځ ته راوړي، چې دهنوی دسوسیالستي ټولنې دپرمختګ دنوی مرحلې سره سم ضروري خصوصیات او صفتونه لري. اودغه خصوصیات اوصفتونه هم په دې ډول دي: په پوره جامه دیت سره دپوی دندې د لیدلو قابلیت، دخپلې عقیدې څخه د دفاع کولو قابلیت، دحقایقو دتحلیل کولو قابلیت اوهم دهنوی څخه دسمو نتیجو راپستل، درېټینو پریکړو لپاره هڅه کول، دنوی لپاره احساس اودهغه سره مینه لري، اوهمداشان دهغه دمتضادو اړخونو لکه خاموالی، بې کفایتی، فارملیزم اودهم مسوولیت پرضد مبارزه کول. او هم په عین حال کسې همدغه صفتونه دپوه سړي د ټولنیزو سلوکو څخه نمایندګي کوي.

په هرڅه لځای کسې چې دپوهې د تطبیق لپاره اړه وي، په همهه اندازه دپوه سړي په همهه اندازه دپوه سړي مسوولیت هم زیاتېږي: نو لځکه یوکارکوونکی نه یواځې ددې لپاره مسوول دی چې هغه کوم څه شې سرته رسولی دی، بلکه ددې لپاره هم مسوول دی چې هغه یا هغې څه باید سرته رسولی وای. اما داچې هغه کوم څه، ترسره کړی نه دی، البته حالت یی دپوهې نیتوالی دی. چې همدغه دپوهې نیتوالی، دکارپه ډېرو برخو کې، په خپله دپوه کارکوونکي گناه ده. نو لځکه دپوهې او تکنالوژي د انقلاب په دغه عصر کې، پوهه یو اخلاقي ارزښت دی. اوله همدې سببه نورنو یواځې دکار پرمخ بېول کافی نه دی. اوپه دې توګه دنوښت اوابتکار څخه یو د لیک کار، دپوه سړي د ټولو قابلیتونوپه کار اچونې ته اړه لري. اودغه شې دهرڅه سړي ارزښت ته هم وده ورکوي چې په تولیدکې برخه اخلي اوهمداشان دهغه شې دهرڅه کارکوونکي دخپل لځای شعورنښت جوړوي، چې هغه خپل لځان دمدای او معنوي ټولنیزو سترو ارزښتونو درامنځ ته کوونکي په توګه پټن او قلمرن ګڼي. په دې توګه دسوسیالستي تولید سازمانول، د ادارې اړیکو انساني او بشري نورمونه رامنځ ته کوي په حیثی توګه، دغه پروسه په دوولارو کې تحقق مومي: لومړی، هغه د دوکراسی نوره وده هم پرمخ بیایی او په منځمنت کې دوګړو برخې اخیستنې ته زیاتوالی اوپراخوالی ورکوي. او دوهم، هغه دکلیکټوف د فعالیت په تولیدی مستحکم دوران کې، دوګړو اابتکاری دخپلې خوځې د ګډون په توګه لځان راځیښي.

دیوه فرد دم توازن انکشاف ، دکلسکتیف او تولنیزو گتو لپاره ، دپلان جوړولو فکتور دپور زیات ارزښت لرونکی دی . اوله همدی سببه هغه شرایط چی دکار په کلسکتیف کسی دتولنیزو فعالیت لپاره غوره او په زړه پوری دی ، بسایده دیوه منظم پلان جوړولو له معنی دیوه تولیدی سازمان دتول سیستم یوه تولیدونکی جزو گرځی . نوله همدی سببه اقتصادی اداره کوونکی او دگوند لیدر شیپ ، دکارگری اتحادیو ، دمحوانو کمونستانو دسازمانونو او دخپل محای ادارې دارگانونو په گډون ، دودی او پرمختگ پنځه کلن تولنیز اقتصادی پلانونه جوړوی . چی بیا دهمدغو تولو هدف او منظور دکار کوونکو دتولنیزو - اقتصادی زیاتیدونکو اړتیاوو تأمینول دی . په حقیقت کسی ، یوه تولیدی دستگاه دسوسیالستی تسولنی یو سازمانی واحدی ، چی په هغی کی یو فرد دتولنیزو گتو (دکار دشرایطو او دهمه لپاره پاداش ورکول ، دمعاش سره رخصتی ، دارتقا لرلیدونه ، په پوره اندازه مادی هوساینه او داسی نور) دتولاسه کولو په اندری ، او همدا شان دتولنیزو آزادو (په اداره کی دبرخی اخیستو حق ، دانقصاد کولو حق او داسی نورو) په حد او اندازه ناندی خپله پوهه او داد تولاسه کوی . او همدا شان دیوه فرد دتولنیزو - اقتصادی اړتیاوو داد اندازه ، دهغی دستگاه یا موسسی په وړاندی ددله ذهنیت تأتی چی په هغی کی دی په کار گمارل شوی دی .

په سوسیالیزم کی ، دتولید دیرسور او عالی هدف ، دفرد دزیاتیدونکو معنوی او مادی اړتیاوو تأمینول دی . نوله همدی سببه دیوه تولنیز - اقتصادی پلان یوه غوره او مهمه دنده داده چی دهغو هیلو او غوڅتنو توازن په پام کی ولری چی یو تولیدی سازمان یی دکار کوونکو څخه لری ، او همدا شان دغه ټکی هم په نظر کی ولری چی یو تولیدی سازمان ترکومی اندازه دخیلو کار کوونکو هیلو او غوڅتنی اقتناع کولای شی .

په اوس وخت کی ، پنځه هغه ډیری غوره اومهی لاری چاری ، چی دیوه تولیدی سازمان دکار او فعالیت سره اړیکی لری ، ترلاس لاندی دی : لسمی دمنجمنت او خپل محانی ادارې داصلاح او سمون لپاره لاری چاری (دمنجمنت دمرکزی کولو او غیر مرکزی کولو میتودونه ، داداری دستندود او میاری تشکیلاتوپه کاراچول ، دمهال ویشونو سیستمونه ، دمنجمنت اوتوماتیک سیستمونه ، په علمی توگه دکار سازمانول ، ددفتری ماشینونو او آلاتو دپه کار اچونې لاری ، منجمنت ته میخانیکي بسه ورکول ، داداری کار کوونکو



تحصیلی سوی لورول، دجایزو او ستاینلو کونو سیستم ته وده ور کول اوداسی نور)
په کار اچول شوی دی .

دوهم، دکار کوونکو دگد کار او فعالیت په منظور، دتولنیزو- دموکراتیکي مساوی
شرایطو دترلاسه کولو لپاره لاری چاری په پام کې نیولی شوی دی. او دغه لاری چاری
په مرسته وکړی چې دنارینه او ښه کار او همداشان هغه وگړی چې دسن او مهارتونو له
منځي پوله بل مخه توپیر لري، ددوی ترمنځ موخودو نامتناهونو نه بدلون ورکړي.
او همداشان دغه شی، ددغو کار کوونکو پې هرې خپله روز میزه سویه پرمخ بیاېي او
په خپلو مهارتونو کې سمون راولي، بېله دې چې ددوی جنس او سن په نظر کې ونیول
شي، لږ تولزه، ددوی دکار په ماهیت او محتوی کې یو شانته توب منځ ته راوړي.

دریم، داسی غورگندی او روښانه تکنالوجیکي، روسی، فزیولوجیکي او سازمانی
لاری چاری په کار اچولی شوی دی، تر غور دکار په پروسه کې بریالیتوب راولي. چې
په دې توگه دکار او سازمان دپروښو اوغوره شرایطو پلان جوړول پردغو ټکو ولاړ
دی: الف) په پوره احتیاط او پاملرنی سره دواقعی او اصلی (تختیکي، روسی،
زیولوجیکي او روغتیايي) نورمونو طرح کول؛ ب) دکار داخلا لوونکو هوا ملومختیوي
(په نوبت سره دکار او استراحت پرمخای کول، په نورمال حالت سره دکار، ددولونو
او داسی نورو هواملو هیارول)؛ ج) دکار دنظم او انسجام دواقعی علمی سیستمونو
په کار اچول، او داسی نور.

غلورم، دکار کوونکو ژوند دمیاریونو دلوړولو لپاره، دمدای یوشان امتیازونو
دراستخ ته کولو په منظور، مقدماتی پلانونو جوړ شوی دی. او دغه شی هم دمیاشتینیزو
ماشونوزیاتوالی (دکار کوونکو دیلا بیلو کنگوریو لپاره په مختلف دول)، او دتحفو
او جایزو بودجه، دجایزو او تحفو دتخصیص سوالي، دکور دشرایطو سوالي او
کلتوری اسانتیاوی (داستوگنی دمحایونو ټاکل، دورکتونونو ودانی، شدو غورونکی)

دملوانو مخکښانو کمپونه، دسپورټ وسایل هوساینه‌خپرونه، کتابتونونه، دکلټوري فعاليتونو ودانۍ، ماني او داسې نور) احتوا کوي .

پنځم، دداسې لارې چارې په نظرکې نيول شوي دي، چي دهر کار کونکي د اوبوولوژيکي او ټولنيز دريځ ټينګوالي ټاټوب کړي. او دوي لپاره هم دغه ټکي په پام کې نيول شوي وي؛ الف) دکمونستي ښوونې او روزنې د پرنسپونو سازمانول (دکار په ټول سازمان کې دکلټورفي روحيي وده او په عامه پا پرګڼيزه خپل ځاني اداره کې د ټولنيزو فعاليتونو همول) ؛ ب) دسياسي شعور لوړول (دسياسي روزنې سېسټم، تبليفي او ترويجي فعاليتونه او داسې نور) ؛ ج) دقانوني شعور لوړول (دمثال په توګه دکار ددسپلون دټينګوالي لپاره لارې چارې، او ددولتي مالکيت پرلور دسموذهڼيتونو را پورته کول؛ د) د خپل ځاني اخلاقي شعور لوړول (دسم رقابت بنوټه وده ورکول او داسې نور) ؛ ه) دښکلا پيژندنې د شعور لوړول (دذوقی فعاليتونو سازمانول، د ټولومينوالو لپاره کلپونه، آرټسټيک ننه ارتونونه، دښکلا پيژندنې دزيرو مو اصلاح او سمون، او داسې نور) ؛ و) دايکولوژي شعور لوړول (دطبيعي زيرمو په هکله دمعقولوذهڼيتونو لول، د چاپيريال ساتنه او داسې نور) ؛ ز) دوګړو دېدنې او جسمي ودې همول سپورتونه، او روغتيايي خدمتونه (؛ ح) دناوړه او فاسدواعمالو مخنيوي (دغلو او لارې وهونکو، الکوليزم او دژوندانه په هکله دپيتي پورژوازي ذهڼيتونو پر ضد مبارزه کول) په هره اندازه چي په پوره توګه، دکار کونکو ټولنيزي او اقتصادي او ثباتي ټاټوب شۍ، په همدغه اندازه، دوي دهمو غوښتنو په وړاندې ټکره او پياوړي کيږي، چي دنونې په وسيله دپوه توليدي سازمان په ترڅ کې، په دوي باندې منلي شوي وي.

ښاري نفوسونه د چاپيريال د ساتنې ښوونه او روزنه

ر مونږ په عصري ددې اړتيا ثبوت نه ليدل کيږي چې د ټولنې هر غړی ته بايد د چاپيريال د ساتنې ښوونه او روزنه ورکړو. د چاپيريالي ښوونې او روزنې پر اېلمونو وروسته د ځنگ له کالونو د صنعت، ترانسپورت، انجنييري د قدرت او د کرنې د کرنې پر مخکښک له امله ځنډېږي عوره کړه. همدا وجه وه چې په ۱۹۷۰ کال کې ددې پېشنهاد ضرورت رامنځ ته شو چې د انسان ميلان دې دهغه د چاپيريال ساتنې ته راوگرزول شي چې که څه هم دا يو ځانگړی او محلي سوال دی. خو څرنگه چې د ټولې نړۍ له نظره خورا اهميت لري نو د چاپيريال ساتنه يو ضروري شي وبلل شوه.

په ۱۹۷۷ کال کې د شوروي اتحاد د تبليسي Tbilisi ميمه د حکومتونو ترمنځ د چاپيريال د ساتنې د ښوونې او روزنې د لومړني کنفرانس د کتو اوليادونو لخوا وچې د يونيسکو UNESCO او UNEP د موسيسې د مرستې په گټه جوړ شوي و. په کنفرانس کې يو لړ سهارښتنې وشوې چې خلاصه يې د مختلفو هيوادو د تجربو راپور او برسيره پردې په هغه اداره په تفصيل او هره څيزې خبرې کول چې د چاپيريالي ښوونې او روزنې د متن او ميتود دنده به په راتلونکې زمانه کې په کاره ولري. د نورو توصيې شويو سهارښتنو لړۍ په لړ کې ۱۲ گڼه سهارښت کې ويل کيږي د ضروري څيړنه چې Curriculum يا تعليمي نصاب د جوړولو په وخت کې د ميلان هغه مخصوص ټکي، موقعيتونه او څرنگوالي

په نظر کې ونیول شې چې په ښاري او کلیوالي سیمو کې دخاص تداریفي او کلتوري پلو موجوددی. په ۳۷- ګڼه سهارنیت کې ویل کېږي چې دپېښر چاپیریال بسایډ اصلاح شې او دامرام یوازې دښوونې اورورنې په مرسته لاس ته راتلای شې.

دچاپیریالي ښوونې اوروزنې سوال نن په ابتدایي توګه دعملی حل تقاضا لري هغه هم دپرمختللو دلولونه له مخې. لومړی دلیل دادی چې له نیمایی زیات نفوس او زېږند صنعتی تشبثات په ښارونو کې متمرکز شوي دي. په نتیجه کې دا ښارونه دي چې صنایعو مضر مواد په هوا کې خپره وي او چاپیریال چټلوي.

دوهم دا چې دپلان دحللولو له مخې په ښار باندې دنوی سیمې بدلون دا دضرورت رامنځ ته کوي چې دا باید په نظر کې وې چې « تولید » دښار دپاره. همدا ډول باید دی ټکی ته پام موجود وي چې دصنعتی سیمې پراختیا دپلان له مخې دښار زیږنده ده. درې دا چې نفوس په ښارونو کې په زیاته اندازه متمرکز کېږي. خپلې طبیعي په زړه پورې سیمې پریږدي چې داهم دښار دپاره ایکالوجي ecology (دغه علم دا ورګانیزم او چاپیریال ترمنځ اړیکو مطالعه کوي) پرابلمونه زیږوي دیروته خپله سیمه او کلیوالي ژوند ورپه یادیږي. کلیوالي سیمو ته غي اوراغي، ډول ډول ګلان، بسوتي او ګیایي راوړي او دراز راز طبیعي ځنګلونو او داسې نورو ښایسته منظرو درامنځ ته کېدو سبب کېږي دسیلانیا نوټګ راتګ! چې یوازې او په دایره توګه کېږي دطبیعت په مشکلات کې دپره مهمه برخه پرغاړه لري یو شمیر ځایونه دسیلانیا ټوله امله وده کوي او پرله پسې پراختیا مومي.

په ښاري سیمو کې مخکني او رومېني اوسیدونکي دچاپیریال ښوونې اوروزنې عمومې دندې په غاړه لري چې دادندی دښوونې اوروزنې په رسمي چوکاټ کې او په مختلفو لارو داغافي تعلیمي نصاب په بڼه (په منځنیو او عالی تعلیمي موسیسو) دښوونې اوروزنې ل مرام سره سم سرته رسیږي نن ورځ دشوړوي منځني ښوونځي مسلکي او تخنیکي ښوونځیو اودلوړو زده کړو په عالی موسسو کې (وروسته دمینسک ال یونن Minsk all-union کنفرانسه چې ۱۹۷۹ کال کې دچاپیریال ښوونې اوروزنې په باره کې جوړ شوی و) دچاپیریال دساتنې طرحه جوړه او تصویب کړه. دچاپیریال دساتنې پروګرامونه په اوسني وخت کې دمنځنیو ښوونځیو په تعلیمي نصاب کې شامل دي دنوړي تیاري ترڅنګ دایکولوژیشن (ecologisation) دپا وه ټول څیرې یولوژیکي مضمونونه په عمومې ښوونځه اوروزنه کې شامل شوي دي. هر

اړخیزه دسپلین دچاپیریال دساتنی دپراېلمونو دحلولو دپاره په نظرکی نیول شوی دی .
 دایو واقعیت دی چی شوروی څوونکی منځنی زده کړه اجباری بولی او دهمومۍ
 تعلیمی نصاب ضروری برخه یی گڼی. دڅوونکی زده کوونکی په چارو او کلیوکی پوښان
 ایکولا جیکل ecological (داورگانیز او چاپیریال ترمنځ د اړیکو د مطالعې پوهه
 زده کړه) تر لاسه کوی .

نوی تعلیمی نصاب په مختلفو سویو دژوند په ټولو برخوکی مخصوصه پوړنه او
 روزنه وړاندی کوی او معرفي کوی یی. د ecological پوهی بنسټونه زده کوونکو ته
 ور جوړیږی. دچاپیریال دتولیدو دتکنالوجی مخصوص کورسونه او دصحت دپاره د
 مصروف صفایو په مقابل دچاپیریالی ساتنی لاری چاری ورځی . د اقتصاد په ټولو څانگو
 کی دا اهمیت زده کوونکو ته ور په گوته کیږی. دپورته مرام سره سم دانفرادی مطالعې
 پررگراونه ورته جوړیږی او په دی برخه کی زده کوونکی د مخصوص دسپلین سره
 اشنا او بلد یږی .

دایکالوجی څانگی دبیالوجی او جغرافیې په پوهنځیوکی د شوروی په مختلفو
 پوهنتونوکی پرائستل شوی دی. په تخنیکي او مهندسی لوړو موسسوکی زده کوونکو ته
 دایکالوجی زده کړی ور کول کیږی په لویه پیمانته داکار په خپل مسیرکی په څخه وړل کیږی
 چی ښی نتیجی تری لاس ته راغلی دی. اقتصاد پوهان یوازی نه داچی ایکالوجیستان
 ته توجه کوی په خپله ایکلا جیکل دندې په څاره اخلی او دازده کړی چی څرنگه هغه
 په سمه توگه پای ته ورسوی .

دچاپیریال دساتنی دڅوونۍ او روزنۍ غیر رسمی میتودونه دیر مهم رول لوبوی
 په تیره بیا په خاصه توگه دڅاری نفوسو په منځ کی. په شوروی اتحاد کی دځوانو
 ښارستانو په منځ کارته خاصه توجه کیږی او دطبیعت دساتنی په باره کی په پراخه
 پیمانته تېلویفات کیږی .

دځوانو نهچیر لیستانو نهضت وروسته ۱۹۲۰ کاله مېدان ته راغی او دانهضت هغه وخت دیر فعال شرحی
 دلینن میر منی نادیر داکروپسکیا Nadezhda Krupskaya په هغه کی فعاله ونډه واخیسته. په خپلو
 تجربو دطبیعت پلویانو یانیهچیر لیستانو ته لار څوړنه وکړه . دانهضت دڅارو نو دهلکانو په منځ کی
 دیر مشهور شواو دیر وزده کوونکو دطبیعی علومو عالی موسسو ته دشمولیت ملان پیدا کړه .

اودادشوروی دمهورو بیاالوجیستانو آوچغرافیی پوهانو پیل له همدی مخای مخه شروع کیزی. کوم شی چی په دی نهضت کی دپرمهم دی هغه داچی په دپروکوچنیانوکی یی دطببیت دساتنی په هکله په زړه پوری مینه او هلاقه پیدا کړ.

تجلیفات هم دی ته وقف شول چی زیاروباسی ترغو په خلکوکی ایکالو جیکل شعور په وده وکړی.

په پاز کی دساحو په زیاروباسه د چاپیریال دساتنی دسیمو زیاتوالی زیاریانو دپاره دپراهمیت پیدا کړ. دتفریح دپاره دجوړجاړونو دلوړهیلودوی دی ته ارکړل چی دایکالوجی پوهه ترلاسه کړی. په شورو اتحادکی دچاپیریال دساتنی دمتعلموچینلونوله لاری دهیواد لسمه برخه سیمی دچاپیریال ساتنی لا ندی راغلی. په دی لړکی د چاپیریال دساتنی په منظور یوسلسله بشپړ قیود په اقتصاد اوتفریحی پروژوکی وړاندی شوی دی چی د ساتنی ۱۵۰ منطقی په څه شوی چی ساحه یی له یوملیون هکتار مخکی مخه هم زیات کیزی.

دچاپیریال ساتنی په وظیفه او دتلوکی دالا ندی تگی پرلپسی تعقیبی:

- دطببیت ددیرو ارزښتونو (نمونه یی اولزمیند ونکو) سیموساته او ددغوسیمو درار راز نواتاتو اوحیواناتو ژوند خړندی ساتل.

- دطبیعی پروسو دتاکلی بنی او نظم دهی و دی مطالعه یی په ایکا لا جیکل سیستم کی یی کوی.

- دانترولوجیک anthropogenic (دبشرغیرلوپوهه) بدلونوژوند دساحی مطالعه کول،

- ددغوسو دچاپیریال دساتنی دجنوونی اوروزنی سره مرستی اوددی مرام دپاره دپرسونل روزل.

سره له دی حقیقه چی د جنوونی اوروزنی کار دچاپیریال ساتنی عمومی دندی په غاړه اخلی خو داسوال تراوسه لا رموزپه هیوادکی ترمباحثی لا ندی دی. دژوند په ساحه کی دچاپیریالی ساتنی دپاره مخصوص میلان په معیاری توگه پراختیا مومی. دلیدونکولوی شمیر گروهونه دچاپیریال دساتنی اوپالنی په پینځو پاندي اقبیره لری که مخم ددی دسیلا بیانو دلیدو ساحه محدود وی اویوپوخ مسیرواری دسیلا نیانو تنگ راتگ په پراخه پیمانه دی. دساری په توگه په موسی رخنه یوکی سل رره حکلو دتبریدا Teberda دساتل شوی سیمی مخه لیدنه کته کړی ده. شرایط داسی برابر شوی دی چی دلیدونکوسره د غیرنوکار کوونکی چو په نورو مهمو غیرنو بوخته دی دلیدونو کلنی په وخت کی مرسته کوی.

د سیمې د پخوانیو اوسیدونکو له نظره د چاپیریال د ساتنې د کارونو د سرته رسولو په لړ کې د هر چا مسوولیت په خپله سوبه ټاکل کېږي او هر څوک مکلف دی چې د چاپیریال ساتنې په ښوونه او روزنه کې د خپل وده سره یڅه واخلي. خو زموږ له نظره د چاپیریال په ساتنه کې د ګټور توب مختلف تصویرونه نښتی دي چې له هغو څخه د ضرورت په وخت کې د اپکالوجي څوونې او روزنې او د پورتني مرام د پاره د متخصصینو دروز لاسو کار اخیستلی شو.

لومړنۍ ساتل شوي چاپیریالونه په هغو سیمو کې تشکیل شوي دي چې په هغو سیمو کې پخوانو سواستو ګټه کوله. د چاپیریال ساتنې د سیمو غونډې توب د پرتینګه توجه غواړي. دوهم دا چې د چاپیریالي ساتنې د سیمو تازه طبیعت د پرتېایسته او په زړه پورې وي. له یوې خوا د سیلا نیانو سیل چې د طبیعت سره مینه لري او په اسانۍ سره اوږدو نیکو اولیدونکو ته درس ورکوي. له بلې خوا، دې ضرورته تشریحاتو د تحلیل او لیدنې ګټنې چاپیریالي ساتنې ته زیان پېښوي او د پلټنو د ماسوټه لږه وي.

درېم، د ساتل شوي سیمې چاپیریال د عملي کارونو شتمنۍ تجربې چې د چاپیریال ساتنې څخه زموږ په واک کې راټول کېږي د امرسته کوي چې موږ د *Founa Flora* دیوې سیمې دیوې دورې د نباتاتو او حیواناتو څېړنه وکړو او طبیعي منظرې تر مطالعې لا نږدې ونیسو. د محلي تصویرونو له مخې د طبیعي چاپیریال د معلوماتو راغونډول د امکان راټر ګوټو کوي چې د تبلیغاتو زمینه داسې برابره شي چې په اسانۍ سره د درک وړ شي. په اخیږن تحلیل کې د شوروي اتحاد د چاپیریالي پوهې د لوړ مهارت پیژندونو ګار دور مخې د شرایطو سره د پورو او د څوونې او روزنې د ګارد ټېلې د پاره د پرمهم دي.

د چاپیریال ساتنې څوونې او روزنې ته سخت ضرورت لیدل کېږي. لکه د انسان په ژوند کې د ښکلا پیژندنې، روانې او قانوني څوونې او روزنې څېړنې. د ټولنیزې اقتصادي پوهې او د تخنیکي-ښکلاوي د پروسې ګټورې طبیعي منابع زیږوي. دودپورتنۍ بنسټ پرېښاوه په ټولنه کې د چاپیریال ساتنې تجربه لرونکي متخصصین ولري شو. د طبیعي ده چې د چاپیریال ساتنې په سیمو کې یوازې په لږ اندازې د اپکالوجي زده کړه تر لاسه کېدای شي. په دې حال کې د ابايد ووايو چې د شوروي د چاپیریالي ساتنې سیمې د څېړنو مرکزونه دي او راز راز معلومات لري چې ددې معلوماتو په مرسته کولای شو چې د چاپیریال ساتنې څوونې پر لسیږه تفسیر او تېپور کړو او د طبیعي منابعو په باره کې ګټوره منطقي پوهه تر لاسه کړو.

دفلور Flora او فونا Fauna په مخصوص سیمه کې له خپرونو او کتنو څخه لېونل کې
ایکالوجی پراخه پوهه تر ګوتو کړی دفضا او چاپیریالی شرایطو د جوړښت سره سم د نباتاتو
او حیواناتو ژوند په مختلفو برخو کې د ایکوسیستمونو Ecosystems سره په سترګو ګوري
او محالونه ورسره بللوی.

دوهم میلان دادی چې د پریالیز تفصیل غواړی د طبیعت له محلی تصویرونو سره یحان
آشنا کول د طبیعی منظور د فلورا او فونا سره پلمتیا ده. مخصوص لکچرونه، مطالعی او دلندی
مودی د کورسونو پیل دی چې په هنوکی د قانونی اجسامو مواد شامل دی. داسی جوته یزی چې
داچول لېدنی کتنی دکار ګرانو دپاره د پری مهمی دی چې که پیشنهاد ونوپه وخت کی ددوی
له احساساتی میلان د سمیت سره لږه مرسته هم وکړی نو د طبیعت له اقتصادي اړخه په حی
فله یی تر لاسه شی.

د بیولوژی د هلمکانو مسلکی روزل په داسی توګه چې د چاپیریال د ساتنی په عملی کارونو
کې برخه اخلی د چاپیریال د ساتنی د پوښی او روزنی دریم میلان دی چې د چاپیریال د ساتنی په
سیمو کې پرمخ بیول کیږی لکه دا اوس چې ویلی شو چې هلمکان د حیواناتو نیچر لیستونو
پا د طبیعت د بېلویانو په نهضت کی شامل دی.

خلورم میلان دادی چې د زده کوونکو او هنو متخصصینو ته چې د زده کړی د لټه په
څاره لری د عملی کار شرایط برابر شی. داکار معمولاً په یوه چوکات کی د تجربونو او پلټنواو
د چاپیریالی ساتونکو د تماسونو له مخی کیږی. هغه کسان چې په دی سیمو کې خپلی از ماینی
دوری تیروی د چاپیریالی ساتونکو سره تماس ددوی په کار کی مرسته کوی. دا د ول
زده کوونکی هم د هغه تعلیمی نصاب له مخی چې دکالچونو او لوړو عملی موسود علمی
کندونو له خوا لارښوونه کیږی، د چاپیریالی ساتونکو سره مرسته کوی.

برسیره پردی د چاپیریالی ساتونکو او څارونکو له خوا مشهور عملی کتابونه، فلم
پلټونه او پست کارتونه پایږی او د نباتاتو او حیواناتو رنگه عکسونو او البومونه او داسی نور
وړاندی کیږی د چاپیریالی ساتونکو له خوا په رادیو او تلویریون کی پروګرامونه خپریږی.
همدا د ول د چاپیریالی ساتنی د پوښی او روزنی عمومی میتودونه د پیژندنی د
ضرورتو تعبیر او تفسیر د ایکالوجی دنور موندل ځکه سره سم د لیدونکو او تماشا چیانو
په واک کی ورکول کیږی.

شعر و تخیل له نظر

شعر دانسانانو تر ټولو پخوانی فکری هنری پدیده ده چی لومړنی نښې نښانې یی هغو سندرو او آوازونو ته رسیږی چی او مړنیو انسا تانو به دکار په لړکی دخپل ستومانه او دریدلی زړگی تسلی پری کوله . یو مشهور انگریزی شاعر او نقاد لیکلی دی : « له هغه محابه چی شعر مخیل کلام دی او تخیل د پیدایښت له پیل نه دېنی آدم خاصه وه ، ځکه نو دشعر پیدایښت دانسان له پیدایښت سره یو ځای شوی دی . » (۱)

دغه راز دشعر پیدایښت د بیلا بیلو نظریاتو په لړکی کرسټوفر کادول په خپل مشهور اثر (په شعر کی خطا او ثواب) (Ilusion Reality in Poetry) کی داسی لیکلی دی : هره ټولنه چی په نظر کی ونیسو او دهغی توانی دهنری ابداعاتو تاریخ ترکتنی لاندی ونیسو ، شعر به دهغی ټولنی را منځ ته شوی هنری بڼه وی . (۲) په دی توگه موږ د ډیر و مفکورینو ، محقیقینو او پوهانو په بیلا بیلو آثارو کی دغه نظریه او د دی نظریی تاییدی مقالی او کتابونه گورو چی دشعر په لرغونوالی سره په یوه نظر دی . دشعر لپاره ډیر یو په اوږدو کی بیلا بیلو خلکو بیلا بیل تعریفونه ، تعبیر او معناوی پیدا کړی دی . ارسطو وایی : « دشعر هدف دخلکو د اعمالو او کردارونمایش دی . » (۳) افلاطون دشعر په هکله خپل نظر داسی څرگند کړی دی :

« شعر له طبیعت نه یو ډول تقلید دی . » (۴) دانته په خپل مشهور اثر (کا ن دیوینو)

کي دشعر په هکله داسي ليکلي دي : « شعر پايډيو ډول شعار يا کلي کيفيت وي... » (۵)
سکو لاستيکانونه په انتقادي ډول ويل چي :

« شعر انسانان پت پرستي او غير اخلاقي پرهيزگاري ته رهنمايي کوي. » (۶)
کانت دشعر په هکله داسي ويلي دي :

« شعر له دي کبله چي د زړه له هيلو سره ، د لحيزونو له ښکاره بېوسره پتليزي
دي ، نو د زړه د هوسايي او د ذهن د سپيڅلتيا سبب کيږي. » (۷) لځينو د هنر د هنر لپاره ،
د تيوري په اساس شعر له ژوند نه لري بولي . د ساري په توگه د فرانسې مشهور شاعر
« سالر بودلر » دشعر هدف په هکله داسي ليکلي دي چي : «... شعر له لمان نه پرته بل هدف
نه لري او نه شي کيدای چي بل هدف ولري... » (۸)

او لځيو پياددي ډلي پر خلاف شعر له ژوند سره يوځای اونه پيليدونکي گڼي . د
ساري په توگه د « اوگوست بارپيه » دا خبره چي « دشعر هدف په ملت کي دروښتيايي
خپرونه ده. » (۹)

دلته د همدې وروستي نظريې په تاييد سره دا بايد وويل شي يوشه شعر هغه چي په
رهيتيا شعروي اوله هره اړخه دشعر حکم پري وشي د ټولني له نويو غوښتنو ، دردونو
خوښيو اونوروشيانو څخه خبري کوي . دايران مشور ليکوال صمد بهرنگي ويلي دي :
« ښه شعر دخپل زمان او خپلي ټولني لار ، هني ټولني چي دي په کي ژوند کوي ، له
پوه سياست مدار ، حتی کله کله له هغه نه هم ډير اوښه پيژني... شعر تر هرشي دمخه
کلام دي او کلام د فکر د ليز دوني تر ټولو قطعي وسيله ده . فکر له هرشي چي پيدا وي .
تر ټولو زيات اوښه دکلام په وسيله ليز ډول کيږي. » (۱۰) دغه راز د ايران بل مشهور
ليکوال دکتور لطمعلي صورتگر ، دشعر په هکله داسي ليکلي دي : «... شعر داديانو
شيره اوروحي دي... » (۱۱) دشعر په هکله د نظرياتو د بېلابياو ډولونو په اړ کي استاد
گل پاچا الفت هم خپل نظر غرځند کړي دي . دي په خپل مشهور اثر (غوره نثرونه)
کي دشعر په هکله داسي وايي :

«... شعر ته د هراطفو او احساساتو د ظهور او تجلياتو کړه طور ويلي شو. » (۱۲)

په همدی لړکی شعر مخینو د ساعت تیری لپاره کار ولی او مخینو بیا دشعر درېبښینی رسالت پرېناپه ټولنیز ژوندکی کار ور مخنی اخیستی او د ټولنیز و تضادونو او پرابلمونو د حل په لاره کی یی کار ولی دی. مخینو د شاهانو، درباریانو، حاکمانو او لوړو طبقا نوپه خدمت کی در لولی او د هغوی تعریف او توصیف کی یی در ولی، او مخینو بیا د خواړه پکښې انسان کړیدلی ژوند په کی انځور کړی دی.

اوپه همدی بهیر کی د پښتو ادبیاتو او اتل شاعر، خوشحال خان خټک هم شعر ویلی او دهغه په هکله یی په رښتیا هم ډیر څه ویلی او لیکلی دی.

د خوشحال خان خټک څوار خیز شخصیت اوس ټولی ته ښکاره شوی. زموږ په سیاسي او ادبي تاریخ کی دده سیاسي او ادبي غیره تل پاتی او نه فاسکیدونکی ده. دده د څوار خیزه شخصیت یو لوی اړخ دده ادبي غیره ده. دی په خپل وخت کی د نظم او نثر د میدان اتل دی او په دواړو د گرونو کی د لویو کارنامو او آثارو خاوند دی :

ده د پښتو ادبیاتو د ستر شاعر او لیکوال په توگه د خپل وخت د بیلابیلو مروجو علومو په برخه کی خپل نظریات په عالمانه او هنري ډول د بیلابیلو آثارو په لیکلو سره څرگند کړی دی. د بیلابیلو علومو په برخه کی دده د لیکل شوو آثار د شمیر د بیلابیلو پوهانو له خوا په بیلابیلو ډولونو ښودل شوی دی. مخینو ۲۵۰ بلی دی - مخینو ۳۰۰، خوموږ په هره برخه کی په مستند او لاس لړلی ډول یوازې په هغو آثارو خبری کوو چی همدا اوس یی په لاس لرو او گټه ور نه اخستلای شو.

د خوشحال خان په لاس لرو آثارو کی دشعر په هکله په ټاکلی ډول دده په دوو اثرونو کی دده عالمانه نظریات موندلای شو. لومړی اثر یی د ستار نامه ده. په د ستار نامه کی خوشحال خان خټک شعر ته یی دهغه مهم والی له کبله یو هنر (څلورم هنر دشعر د نظم) وقف کړی دی.

او بل اثر یی کلیات دی چی په کلیاتو کی په دوو ټاکلو قصیدو کی دی دشعر په برخه کی په ټاکلی ډول یی خپل نظریات څرگند کړی دی.

خوشحال خان خټک په خپلو نوموړو آثارو کی د خپلو شرایطو او د خپل وخت

تراغيزی لاندی دشعر په هکله خپل نظر ياخت ليکلی دی . دی شعر هنر ټولې لکه چی په دستارنامه کی یی دهنرونوپه برخه کی هنر ورته ویلای دی . دی وایی :
 « داهنر چی دشعر دنظم دی ، هم داخلد کسب ودکمال دی ، اما مشتق دی له شعوره . » (۱۳).

خونه داسی هنر چی دادبیاتو له چوکاټ نه وتلی اوپه اوسنیو اوو (۷) هنرونوکی دی ونه شمیرل شی اوله دغه اووهنرونونه برسیره دشعر په نامه دیوبل هنر په توگه لکه لحنو چی شعر یوجلا هنر بللی دی . دساری په توگه د « صور واسباب در شعر امروز ایران » کتاب لیکوال ښاغلی اسماعیل نوری ، دهمدی کتاب په « ۴۵ » مخ کی داسی لیکلی دی : « ... شعر غواری چی دادبیاتو یو ډول ونه داسی . شعر غواری دادبیاتو له سیمې نه ووزی او دادبیاتو ترڅنگه دیوه جلا هنر په توگه ودریسزی . » (۱۴)

دشعر په هکله دخوشحال خان په دوو آثاروکی دده نظریات په ډیرو ټکوکی سره یودی . اوپه لحنو لږ وټکوکی سره جلا . او ددی کار لوی دلیل هم دادی چی ددستار نامی لیکل او دنوموړو قصیدو لیکل څه ناڅه نولس کاله زمانی واټن لری . په دواړو برخوکی د لحنو جلا ټکو په هکله دومره ویلای شم چی په دغه نولس کلن زمانی واټن کی خوشحال خان ډیر لږ زده کړی وو ، ډیری نوی تجربی یی تر لاسه کړی وی ، ډیر سری تودی یی لیدلی وی او ډیر کتابونه یی لوستلی اولیدلی وو . ځکه په قصیده کی دده نظریات لږ قوی او تر دستار نامی ښه دی .

خوشحال خان په دستار نامه کی دشعر ویلو له پاره دغه شرطونه ټولی : لومړی خودی طبیعی اوفطری استعداد ولری ، دویم داچی دشعر اصول لکه فنون او صنعتونه دی زده کړی ، دریم داچی هغه څوک چی دشاعر په نامه شعر وایی ، باید احساس اودرد ولری ، څلورم ، داچی دهمدی زده کړیو شیانو تکرار او کارول ډیر ضروری گنی ترڅو چی دپوخوالی درجی ته ورسیزی . دی په دستار نامه کی لیکي :

« چی جبلی طبیعت دشعر لری ، شعر دهغه دی . فنونه ، صنعتونه یی په کسب حاصلیزی ، که ډیر تحصیل دعلم وکا ، صنایع هدایع دشعر زده ، چی طبیعت دشعر جبلی

نه لری، خبره په نظم نه کا؛ دشعر جلی طبیعت هم بویه، هم یی علم د صنایع بدایع
بویه چی واره زده کا، سوا یی تردانه ک شیرینی دشعر تعلق په درد په محبت لری چی
پختگی یی په استعمال؛ (۱۵)

دخوشحال خان له نظره شعر هغه هنر، کسب وکمال دی چی سروکاری له علم
او پوهی سره دی. دی وایی چی شعر ویل دهر چا کار نه دی: «پوهه یی دشواره ده،
ویل یی گران دی دهر چا کار نه دی... دشعر کار عظیم دی.» (۱۶)

څنگه چی دمنځه هم وویل شول چی دپیری په اوزدوکی شعر ته بیلایلو خلکو
دخپلو بیلا بیلو طبقاتی او ټولنیزو دریځونو پر اساس اوله خپلی پوهی سره سم تعریفونه
ارما ناوی لټولی او ویلی دی. خوشحال خان شعر ته «لگیدلی اور» وایی، «خانه پر انداز
سینه گداز» ورته وایی: «ددی خانه پر انداز سینه گداز غو تعریف توصیف کړم،
لگیدلی اوردی چی هرڅه سره په مخ وړی. میلمه زوروردی چی واره وینی دلرمانه
خوری.» (۱۷) دلته دخوشحال خان خټک هدف له میامه څخه شاعرانه تفکر دی
چی شاعر دشعرویلو په وخت کی دشاعرانه تفکر په ترڅ کی دهر پیت دجوړولوله پاره
دزړه وینی خوری:

هر که سخن رابه سخن ضم کند قطره از خون جگر کم کند
(دستار نامه، ۲۳ مخ)

خوشحال خان شعر له حکمت (فلسفی) سره هم پایه گڼی او اصلی منشأ یی شعور
گڼی «مشتق دی له شعور.»، «دشعر پایه لویه ده. دحکمت سره باد شوی دی.» (۱۸)
دی بیا هم په دی ټکی ټینگار کوی چی هغه څوک چی په دی لاره کی پوره علم
او طبیعی استعداد ونه لری، نو ددی توند باد (شعر) توان نه لری او په نریزی «لحان په
دخندا کا» ځکه چی دده له خبری سره سم «دشعر دحبیب دجاسوسان ډیر دی» او په هر
وخت کی دشعر نقد ته چمتو دی که څوک یی له اصولو لږ شانتی څاره وغړوی نو لحن
به دخندا کړی. خوشحال خان په خپله دستار نامه کی لیکلی دی: «دشعر طبیعت په مثال
دنوند باد دی لویی ونی طاقت لری چی ورته ودریزی او که نه چی پنیاد محکم نه لری»

هغه ونی له ويځه ولور وی، قوت دعلم بويه چی ويځ یی پری محکم وی او که نه یی
آفت به پاتی نه شی، چی یی علم شعر وایی، خو نقصان لری :

اول خوبه یی درست ونه وایی، دشعر دعیب جا سوسان ډیر دی، لمان به دخنډا
کا، بل داچی که فقط دشعر صنایع بدایع دعروض علم زده کا، قوت یی دنور علم نه
وی، خطا به ورغنی واقع شی ایمان به پای کا .

بل داچی دشعر مستی ډیره ده چی تاب یی دمستی دعلم په ژور را نه و پری مخبط
به شی. ۱. (۱۹)

په دی توگه خوشحال خان خټک د خپلی دسغار نامی په څلورم هنر کی دشعر د
پوری، مانا، تعریف او مبدأ په هکله خبری کوی او د خپل وخت او شرایط لرتائیر
لاندی ټولنی ته دشعر په هکله هغه څه ورکوی چی آن تر اوسه هم ورته په پوره علمی
توگه گټه اخيستلای شو چی دشعر په هکله د ده نظریات تر اوسه پوری لکه د ده نور
نظریات ژوندی او تل پاتی دی .

دخوشحال خان دشعر او شاعری په برخه کی پله مهمه او د پام وړ خبره داده چی
دی شعر دژوند له پاره استخداموی نه دروزی پیدا کولو او ساعت تیری له پاره .
ده دشعر په هکله د خپلی قصیدی په یوه بیت کی ویلی دی :

د هغه شاعر دانی وشه په ژبه چی دشعر در دانی پآوری په مال

(کلیات، ۵۴۰ مخ)

د ده په کلیاتو کی د دوو قصیدو په ترڅ کی په هکله د ده نظریات راغلی دی. دی په
دغو قصیدو کی شعر ته ویلی دی :

دا خبره بده نه ده چا ویلی په تحقیق چی شعر حیض دی درجال

(کلیات، ۵۳۷ مخ)

دشعر په هکله د ده لومړنی قصیده ټول ۱۳۸ بیته لری چی مطلع یی داسی ده :

زه دشعر په کار هیڅ نه یم خوشحال ولی خدای می کر په غاړه دا مقال

څنگه چی دمخه هم وویل چی دخوشحال خان دغه قصیده د پیلا پیلو عواملو له

کبله ده ده «دستار نامی» شعر له هنری «غلورم هنر دشعر دنظم» قوی ده. په نوموړی قصیده او «دستار نامی» کې دشعر په هکله ډیر ښه تېکی شته چی پېڅی سره یو دی او په دواړو برخو کې راوړل شوی دی چی دلته به دساری په توگه خوبیلگی راوړل شی . ده په دستار نامه کې لیکلی دی : «پوهه یی دشواره ده، ویل یی گران دی، دهر چا کار نه دی.» (دستار نامه، ۲۳ مخ) او په قصیده کې هم همدا نظریه لا په تیره ژبه داسی بیانوی :

شعر کار دهر فاسق دفاجر نه دی نه دهر یوه وژ سترگی دگنگرول
(کلیات، ۵۴۰ مخ)

خوشحال دشعر ویل ډیر سخت کار پولی او دهر بیت جوړول یی دومره سخت گڼی لکه چی یوه ښځه، ماشوم زیږوی . همدا نظر په دواړو برخو کې په یو ډول یی راغلی دی. ده په دستار نامه کې لیکلی دی : «یو بیت یی لکه دفرزند زوول هسی شولی لری.» (دستار نامه، ۲۴ مخ) .

او همدا نظریه په همدی ډول کت مت په نوموړی قصیده کې داسی بیانوی :
په هر بیت یی هسی رنگ شولی درپاخی لکه زبزی په ډیر درد سره اطفال
(کلیات، ۵۳۹ مخ)

دشعر دنفذ په هکله هم په دواړو برخو کې یو ډول نظر لری. په دستار نامه کې یی ویلی دی :

«دشعر دهیب جاسوسان ډیر دی...» (دستار نامه، ۲۴ مخ) :
همدا نظریی کت مت خود شعر په ژبه داسی لیکلی دی :

بل که هر خو در گوهر پیی په شعر هیب جوی جاسوسی کا د افعال
هر شاعر یی په ویلو کوت متدی کا که په شعر کی ته منیسی دی مثال
(کلیات، ۵۳۷-۵۳۸ مخونه)

شعر باید دریښتنی ژوند انځورونکی وی، نه د پوچواوی مانا او پیا پیا تکراری خبرو. دکتور نورزی د خوشحال خان په هکله په یوی مقالی کې لیکلی دی :

د خوشحال خان د شاعري بدي په محروغو کي ويني. په شاعري کي د دروغو مسابه
چي په پيري به پيري د بوي عنعنې په غير چلبيزي، خوشحال خان يي نه خوبوي. د د
په عقیده د شاعري لپاره پوهه لازمه ده... (۳۰).

د خوشحال په کلياتو کي د ده د شعر په نوموړي قصيده کي بل تکي دا دي چي د:
شعر دواکدارانو صفت کولو ته نه گماری، پرته د ښکلو له صفت. ده ويلي دي:
زه مداح د هيچانه يم يي د کښليو د نور چاپه صفت نه لرم بوقال
نه مي طمع له چاده چي مدح گوي شوي نه مي چاسره لباس شته نه تپتال
او د صفت په مقابل کي يي بيا د انتقاد ژبه لکه د توري تيره او پري کوونکي ده، هر
هوک چي بدکوي، انتقاد وي يي. دي وايي:

که له هجوي له غندنې درته وایم	فردوسی می په داکار کي نه دی سیال
فردوسی لری خوبینه له محموده	زه لرم داورنگک زیب دذم جوال
چي ددور شهنشا دذم لایق شو	د غندنې گنه هریو آق سقال
ماهم هیڅ نقصیر په ذم دچاونه کر	داورنگک باد شاه په غاره دابو پال

(کليات، ۵۴۳ مخ)

خوشحال خان هغه اتل شاعر دی چي ساري نه لري. د شعر په وېلو کي له هره اړخ
چي ارزايي شي، ښمگرتيا نه لري او په دي لاره کي هرڅه ورته تيار دي، د وېلو توار
يي لري، پوه او طبيعي استعداد يي لري او په دي لاره کي هيڅ ډول خنده نه لري، خولا
دي سره سره بيا هم له شعر او شاعري څخه نلري. ده د نوموړي قصيدې په پوي برخه
کي ويلي دي:

ونگک زما د شعر هيڅ سره ساز نه دی	لکه سبي را پسي گرځي په دښتال
په جهان تر شاعريه بد څه نشته	خدای اخته مه کړه سري په داجنجال

(کليات، ۵۳۷ مخ)

خوشحال د شعر وېلوله ټولو شرطونو سره سم شعر ويلي او د شعر له هنري اصولو
سره سم يي په هنريو شرطونو او چاپيريال کي د شعر په هکله پوځه ويلي، او هرڅه چي

ده ویلی تر ټولو لومړی یی پرمختللی تطبیق کړی دی او په دی توگه یی پښتو یی، پښتو ادبیاتو او په پای کی په ټاکلی ډول پښتو شعرونه یی ساری خدمتونه کړی. دغه مطالب دی په خپله ژبه داسی بیانوی:

چی د شعر وشاعریه مذکور وشو	غه خو غوړ باسه زما په حسب حال
قصیدی لرم غزالیه هره پا په	په حکمت په نصیحت کی مالامال
په تعریف د دلبرانو غزلونه	په صفت دسترگو وروغوزلفوخال
په پارسی ژبه که نور تر ما بهتره یی	په پښتو ژبه می له غواره مثال
بندوبست د پښتو شعر ما پیدا کړ	گسبه شعر د پښتو وغیر سال
نه یی وزن نه تقطیع نه یی عروض وو	دوه مصرع یی د خفیف بحر دوه حال
د غزل نه یی مقطع نه یی مطلع وه	نه صفت نه یی تشبیه نه یی مثال
مگرزه چی یی گویا په شاعری کرم	پښتانه یی پوهول ایز د تعال
په دا بندوبست په نور تر ما بهترشی	پس له ماچی کا د شعر قیل و قال

(کلیات، ۵۴۰-۵۴۱ مخونه)

حوشحال خان په رښتیا د پښتو شعر علم ډیر اوچت کړ، ده په رښتیا په هغه وخت کی د شعر د ټولو اصولو پر بنسټ شعرونه قلمی سازی کړی او په نظم یی داسی لعل و درو بیل چی پښتو ادبیاتو ته یی پاتی بدایی ورو بښله. دده دهمدی علمی او تل پاتی نظریاتو دده هراړ خیز شخصیت هم پاتی کړی دی.

اخځلیک

- ۱- الهام محمد رحیم، ادب مجله، پیدایش و منشأ شعر، سال ۱۳۵۶، شماره اول، حمل- جوزا، ص ۱۱۹.
- ۲- همدانر، همدا مخ.
- ۳- صورتگر لطف علی، سخن سنجی، سال ۱۴۳۱، ص ۵۹.
- ۴- همدا اثر، ۹۴ مخ.
- ۵- همدا اثر، ۹۲ مخ.

- ۶- همدا اثر ، ۶۹ مخ .
- ۷- همدا اثر ، ۱۱۷ مخ .
- ۸- از زمانتیسیم تاسوریالیزم ، ترجمه و نگارش حسن هنرمندی ، موسسه مطبوعاتی امیر کبیر ، سال ۱۳۳۶ ، ص ۷۴ .
- ۹- رومی محمد صدیق ، ادبی غیرنی ، دغلام محی الدین افغان دشپیتیم تلین په وبار دننگرهار پوهنتون خپرونه ، ۱۳۶۰ کال ، ۵۸ مخ .
- ۱۰- بهرنګی صمد ، مجموعه مقاله ها ، چاپ دوم ، انتشارات دنیا ، ص ۱۰۲ .
- ۱۱- سخن سنجی ، ص ۲۹ .
- ۱۲- الفت گل پاچا ، غوره نثرونه ، پښتو ټوله ، ۱۳۳۶ کال ، ۵۶ مخ .
- ۱۳- خټک خوشحال خان ، دستارنامه ، دکابل چاپ ، دپښتو ټولنی له خوا ، ۱۳۴۵ کال ، ۲۲ مخ .
- ۱۴- نوری علاء اسمعیل ، صورو اسباب در شعر امروز ایران ، چاپ اول ، سازمان انتشارات بامداد ، سال ۱۳۴۸ ، ۴۵ مخ .
- ۱۵- دستارنامه ، دکابل چاپ ، ۲۲ مخ .
- ۱۶- همدا اثر ، ۲۳ مخ .
- ۱۷- همدا اثر ، ۲۳ مخ .
- ۱۸- همدا اثر ، ۲۳ مخ .
- ۱۹- همدا اثر ، ۲۳ مخ .
- ۲۰- اجتماعی علوم (مجله) ۱۳۶۲ کال ، دویمه گڼه ، داستاد نورزی مضمون .

نویسنده: س. ن.
گزینش و تلخیص: م. ه.
از مجله پیام، ش ۵۴، پاییز ۱۳۵۳

«بیرونی» اندیشه و زری آزاداندیس

در تمدن اسلامی واژه «فلسفه» (الفلسفه یا الحکمه) به گروه معینی از رشته های علمی که به مکتبهای مختلف «فلسفه اسلامی» مربوط است، اختصاص دارد. بنابراین، این، عنوان «فیلسوف» معمولاً به کسانی اطلاق میگردد که در تعالیم و اصول عقاید یکی از این مکتبهای فلسفی استاد محسوب میشود. از این نگاه مورخان و محققان قدیم ابوریحان بیرونی را هرگز جز وفلاسفه نشمرده اند و وابسته به هیچ یک از مکتبهای مشهور فلسفه سنتی اسلامی ندانسته اند.

اما اگر ما فلسفه را در معنای کلیتر آن چنانکه امروزه در غرب متداول است به عنوان یک گفتار منطقی و عقلانی درباره ماهیت اشیا فرض کنیم در این صورت بیرونی را باید به صورت فیلسوفی بنگریم که مطالعه افکار و آثار وی هم از آن جهت که او در زمینه کلی تاریخ علوم عقلی اسلامی مقام شامخی دارد و هم به خاطر این که از بینش عقلی وسیعی برخوردار بوده است، ضرورت پیدا میکند.

بیرونی دانشمند، محقق، مولف و فیلسوف بود و دانش پژوهی را هدف عالی رنده گی انسان میدانست. او علم و معرفت را در هر شکلی که بود محترم میشمرد و بنا بر این، در همه جا به جستجوی هر نوع علم و معرفتی که قابل اکتساب بود، میپرداخت.

بیرونی با آن دیدجهانی و صفات روحی و معنوی کم نظیری که داشت هم به سوی علوم یونانی و ایرانی و هندی گرویده هم در زمینه علوم دینی اسلامی و هم علوم ریاضی به مطالعات پر شور و پیگیری دست زده است. خصوصیت و افتخار استثنایی و کم نظیری که بیرونی دارد این است که او یکی از بزرگترین ریاضی دانان و در عین حال یکی از برجسته ترین مورخان عالم بشریت است و تقریباً در همه زمینه های علمی از نجوم گرفته تا داروشناسی کتاب نوشته است.

ولی شگفت این که بیرونی برخلاف ابن الهیثم، که از دانشمندان معاصر اوست، هیچ گونه اثر فلسفی مستقلی از خود بر جای نگذاشته است، مگر سوالات و جوابهایی (الاسئله و الاجوبه) در مورد مسایل فلسفی و جهانشناسی و طبیعی بین او و ابن سینا رد و بدل شده است. و اما در مورد آثار بیرونی که اکنون مفقود الاثر است باید گفت که این آثار ظاهراً شامل داستانهای فلسفی متعدد، از آن جمله داستانهای تمثیلی «قسیم السرو» و «وعین الحياه» و «اورمزد» و «مهریار» است که اگر روری پیدا شوند اهمیت بسیار زیادی خواهند داشت. بانوجه به اینکه این نوع متون فلسفی به صورت داستان در میان آثار ابن سینا و سهروردی و سایر فلاسفه اسلامی مقام مهمی دارد. برای درك افکار و اندیشه های فلسفی بیرونی لازم است که انسان به آثار دیگر این دانشمند، که به تاریخ و جغرافیا و حتی به نجوم اختصاص دارد، مراجعه کند؛ زیرا که در این آثار پیوسته میتوان مطالب مربوط به الهیات و جهانشناسی و طبیعیات یافت که با صورت موضوعات علمی و تاریخی مورد بحث این کتب در هم آمیخته است.

در مورد کتاب «تحقیق مالههند» باید گفت که بیرونی در این اثر نه تنها تعالیم و اصول عقاید هندیان را شرح داده، بلکه غالباً آنها را تفسیر کرده عقاید شخصی و تفسیر های متافیزیکی و فلسفی خود را هم در این باره عرضه داشته است.

در کتاب «الاثار الباقیه عن القرون الخالیه» بیرونی نتیجه مطالعات عمیق خود را در ماهیت زمان و ادوار تاریخ بشری و نیز درباره منشأ نظمی که در طبیعت مشاهده میشود، بیان کرده است. در کتاب «تحدید نهایات الاماکن لتصحیح مسافات المساکن»

منشأ علل و طبقه بندی علوم به عنوان موضوعاتی که با مسأله منشأ خلقت عالم پیوند دارد، مورد مطالعه قرار گرفته است. در مورد سایر آثار او هم همین مسأله صدق میکند. به علاوه این حقیقت که او برای ترجمه کردن به زبان عربی اثری مانند جوك بنتجك (پاتانجالی) را در باره عرفان هندی برگزیده است، نشان دهنده علاقه شدید او به مسایل معنوی و حکمی است.

هرگاه انسان به تفحص در این منابع بپردازد و آنها را مورد مطالعه قرار دهد به این نکته کاملاً پی میبرد که بیرونی پیرو طرفدار هیچیک از مکتبهای مشهور فلسفی زمان خود نبوده است. در میان مکتبهای معروف فلسفه اسلامی میتوان مکتب مشایی (مکتب فلسفی اسلامی که خود مکتبی است مستقل، ولی از فلسفه ارسطو تأثیر پذیرفته است) و مکتب اشراقی شیخ اشراق شهاب الدین سهروردی که متأثر است از مکتب حکمای ایران باستان که درون بینی و تجربه عرفانی را شرط اصلی و لازم حکمت می شمارد برخلاف فلسفه ارسطو که مبتنی بر استدلال و اقامه براهین منطقی است و مکتبهای دینی (کلام) و فلسفی دیگر را نام برد.

مهمترین جنبه اندیشه فلسفی بیرونی انتقاد شدید و غالباً مبتکرانه او از فلسفه ارسطو است که در سوا لها و جوابهایی که بین او و ابن سینا و شاگرد ابن سینا به نام عبدالله معصومی رد و بدل شده است، به چشم میخورد. بنا بر این، بیرونی به آن دسته از اندیشه گران اوایل دوره تاریخ اسلام که با فلسفه ارسطو مخالفت میورزیدند و در عین حال دانشمند علوم طبیعی نیز بودند، تعلق دارد؛ مانند محمد بن زکریای رازی که بیرونی هم او را میستود و هم از او انتقاد میکرد.

بیرونی با همه تعلیمات فلسفه ارسطو یکجا مخالفت نمیورزید؛ بلکه میتوان گفت که او یکسو، با اتکا به ایمان راسخی که به دین اسلام داشت و از سوی دیگر، با تکیه کردن بر روی منطق و تحلیل منطقی و مشاهده بسیاری از ارکان فلسفه ارسطو از آن جمله ابدیت جهان و امکان تجزیه پذیری نامحدود ماده را رد کرد.

چیزی که برای درک تاریخ علوم عقلی در تمدن اسلامی اهمیت دارد این است که

که انتقادشدید از اندیشهٔ ارسطویی در تمدن اسلامی چنان که بعدها یعنی از پایان قرون وسطی تا قرن هفدهم میلادی در اروپا اتفاق افتاد از طرف کسی که پیرو اصالت عقل باشد، صورت نگرفت؛ بلکه از جانب شخصیتی بود مانند بیرونی که ایمان مذهبی و عقاید متافیزیکی و جهان‌شناسی اسلام در وجود او ریشه‌های عمیقی دوا نیده بود.

اگر ما بخواهیم به این نکته پی ببریم که چرا تمدن اسلامی و تمدن مسیحی میبایست در پایان قرون وسطی راههای مختلفی را پیش گیرند، باید بدانیم که یکی از برجسته‌ترین منتقدان اسلام از دنیای ارسطویی همان فردی بود که جوک بت‌نجل را وارد دنیای اسلام کرد و هم از ورزیده‌ترین شخصیت‌های مسلمان در حکمت هند و ودانتا به شمار میرفت. در واقع میتوان گفت که مجموع آثار بیرونی عبارت از تلاش و کوششی است که برای تحقق بخشیدن به وحدت در انحاء مختلف دانش و در سطوح مختلف هستی صورت گرفته است. انتقاد او از نظریهٔ ارسطویی در باره قدم جهان در دومین سئوالش از ابن سینا بیش از هر چیز به این منظور است که حرمت اصل توحید حفظ شود.

مناقشات بین ابوریحان بیرونی و ابن سینا و معصومی در این زمینه با یکی از مهمترین مسایل فلسفهٔ اسلامی ارتباط پیدا میکند؛ یعنی با اصلی که به موجب آن برای هر چیزی سبب و عللی لازم است. بیرونی قدم جهان را با خلق نشدن آن یکسان میشمرد و به عکس ابن سینا معتقد بود به اینکه حدوث عالم این مفهوم را در بر دارد که جهان خلق شده است. وسعت و تنوع مطالعات بیرونی در زمینهٔ طبیعت و تاریخ و اصول و عقاید سنتی راجع به زمان و جهان سبب شده است که او از طبیعت کیفی زمان و از ابن حقیقت که زمان مانند یک مختصهٔ ریاضی به طور یکنواخت بسط و گسترش نمییابد، آگاهی کامل داشته باشد. او همچنین با فرضیهٔ اونیفورمیتاریانیسم (فرضیه‌یی که طبق آن نیروها و عللی که موجب تحولات گوناگون در تاریخ کرهٔ زمین شده است، همان نیروها و عللی است که فعلاً مشاهده میشود) با اصلی که زمین‌شناسی و دیرین‌شناسی جدید آن را بسیار گرامی میشمرد، شدیداً مخالفت کرده برای دفاع از نظریهٔ خود هم دلایل علمی و هم دلایل فلسفی آورده است.

در نظر بیرونی زمان خاصیت دورانی دارد؛ ولی نه بدان معنی که پدیداری دوباره به همان نقطه‌یی بازگردد که از آنجا حرکت کرده است؛ بلکه منظور بیرونی از خاصیت دورانی زمان تغییرات کیفی و مطابقت بین عناصر مختلف زمان در داخل هر دوره است. بدون شک مطالعات عمیق بیرونی و آشنایی کامل او نه تنها با مفهوم قرآنی زمان که بر اساس دوره‌های مختلف نبوت مبتنی است، بلکه با تعلیمات حماسه‌های هندو به نام پوراناها و بسیاری از عقاید سنتی دیگر در باره معنی و مفهوم زمان و تاریخ به وی کمک کرده است تا راجع به معنی زمان محدود و دوره‌یی و مفاهیم ضمنی آن در آنچه مربوط به مطالعه طبیعت و انسان است بیشتر از سایر فیلسوفان زرداشتمندان اسلامی غور و تعمق کند.

یکی از جنبه‌های اساسی اندیشه بیرونی که با بحث و گفتگوی او در باره زمان را بطه بسیار نزدیک دارد، تحول و کون و فساد اشیا است که غالباً ندانسته آن را با فرضیه جدید تصور یکسان دانسته‌اند. در صورتی که فرضیه تطور جز تقلیدی مسخ شده از عقیده سنتی سلسله مراتب وجود چیز دیگر نیست.

بیرونی از تاریخ طولانی زمین، از تحولات ناگهانی و عمده در سطح زمین، که کوهها را به دریاها و اقیانوسها را به خشکی مبدل کرده است و از این حقیقت که برخی از انواع، مقدم بر انواع دیگر در سطح زمین ظاهر شده و هرنسوع دارای دوره زنده‌گی خاص خود بوده است، آگاهی کامل داشت.

او پس از آنکه چشم انداز وسیع طبیعت را از دو دیدگاه زمان و مکان و تعلیمات متون مختلف را در باره آفرینش و تاریخ جهان مورد تفکر و تعمق قرار داده، به این اصل اساسی پی برده است که تحول و کون و فساد اشیا در این جهان عبارت از ظهور تدریجی و از قوه به فعل در آمدن همه امکاناتی است که ذاتی و جزء لاینفک هر موجود است. در یک شی تحول از شکلی به شکل دیگر وسیله افزایشهای خارجی نمیگیرد؛ بلکه هر گونه تغییر شکلی که در آن شی به وقوع میپیوندد جز نمایش و ظهور امکاناتی، که قبلاً در آن چیز وجود دارد، چیز دیگر نیست. به علاوه آنچه در دوره

خاصی از تاریخ به ظهور میبویند هیچ چیز جز ظاهر شدن و شگفتگی امکاناتی که ذاتی و جزء لاینفک این دوره از زمان خاص است، نیست. این اصل که یکی از پایه های اندیشه بیرونی را تشکیل میدهد، تبلور و تشکل یکی از اصول و عقاید معروف سنتی است. بیرونی در مورد مطالعاتی که در زمینه های مختلف طبیعت، خواه جاندار یا بیجان انجام داد و نیز در مورد تاریخ بشر این اصل را به کار برده است.

بیرونی فریکدانی برجسته بود و انتقاد های او از فلسفه ارسطویی بداندگونه که در سلسله سوالات و جوابهای مبادله شده بین او و ابن سینا بیان شده است، نشان میدهد که این دانشمند در اصول کلی فلسفه طبیعی به مسایل مربوط به حرکت، زمان و ماده دایستگی عمیقی داشته است.

و اما در مورد ماهیت ماده باید گفت که بیرونی در این امر در کنار متکلمان اسلامی قرار دارد. واقعاً عجیب به نظر میرسد که دانشمندی مانند بیرونی نظر های متکلمان اسلامی را در باره ماهیت ماده کاملاً پذیرفته باشد؛ چرا که دانشمندان مسلمان عموماً به پیوستگی و انصال ماده معتقد بودند.

اگر کسی بخواهد به آراء و اندیشه های فلسفی بیرونی پی ببرد آنچه در وهله اول برای او اهمیت دارد، این است که از نظریه بیرونی در باره علم و شیوهایی که انسان برای حصول علم باید به کار برد، اطلاع حاصل کند. نظریه بیرونی در باره علم یک نظریه پویا و در عین حال ایستاست، یعنی که او به گسترش و تکامل تدریجی برخی از اشکال شاخه های علم و در عین حال تغییر ناپذیری علم اولیه که از کشف و الهام سر چشمه میگردد، اعتقاد کامل دارد.

بیرونی نه تنها موسس رشته مذهب تطبیقی یا تاریخ مذهب بود؛ بلکه در زمره بنیان گذاران تاریخ علم هم به شمار میرود. با اینهمه او علم لا یتغیر را که به عقیده وی باید آن را در کتب آسمانی جستجو کرد و منشأ و نطفه گاه همه علوم تحول پذیر انسانی است هر گز از نظر دور نمیدارد. به علاوه بیرونی مدافع بزرگ علم محض و فایده آن برای کمال انسان بود.

عقیده « علم برای علم » بداند چگونه که در مغربزمین وجود دارد در اسلام هرگز متداول نبوده است؛ اما در متن تمدن اسلامی پیرونی بر خلاف کسانی که برای علم فقط به لحاظ سودمند بودن آن اهمیت قایلند، روی ارزش دانش محض و طلب علم برای نیل به کمال انسانی تکیه میکند :

از آنجا که پیرونی از درون جهانبینی سنتی سخن میگوید، بدون شک دفاع اواز علم محض (نظری) و نظریه کسانی که برای سودمند بودن علم (عملی) اهمیت قایلند، بالاخر در بالاترین سطح به هم میپیوندد؛ زیرا مگر ممکن است که امری « مفید » - تر از دانش، که ربت روح انسان و وسیله رسیدن انسان به کمال است، برای انسان وجود داشته باشد؟

خود پیرونی که جبهه « لذت » را که از مشخصات تحصیل علم است باجبهه سودمندی علم ترکیب کرده از پیوند بین این دو نظر کاملاً آگاه بوده است. در نظر او بین این دو جبهه جدایی واقعی وجود ندارد؛ بلکه اگر به عمیقترین معنی آن دو پیوندیشیم هر یک مکمل دیگریست.

پیرونی هرگز پرده فقط یک روش خاص علمی نبوده هرگز فشار و سنگینی آن لوح ستمگری را که روش شناسی پر دوش قسمت بسیاری از علوم جدید وارد می آورد، نپذیرفته است. او در علوم مختلف بر حسب اینکه علم مورد بحث چه راه و روشی را اقتضا میکرد از روشهای مختلف کمک میگرفت. آجاکه ضرورت ایجاد میکرد از استقراء مدد میگرفت و در جای دیگر از مشاهده و یا تجربه و یا قیاس و در برخی علوم حتی به حدس و شهود عقلانی متوسل میشد.

پیرونی از دقیقترین دانشمندان علوم طبیعی است. او هرگز دچار اشتباه نشد که گمان کند که میتوان شیوههای علم تجربی را در فلور و مذهب با علوم انسانی به کار برد. به همین جهت در سراسر آثار پیرونی که میتوان گفت خلاصه ای از تمام تاریخ علم را دربر دارد روش واحدی یافته نمیشود؛ بلکه برای به دست آوردن انواع مختلف دانش بر طبق ماهیت اصلی علوم شیوههای متعددی وجود دارد. اهمیت اساسی پیرونی

برای دنیای جدید و به ویژه برای دنیای اسلامی تنها مربوط به این نیست که او موجد و مؤسس علم مساحی و اندازه گیری زمین بود یا فقط ارتباط به این ندارد که او وزن سنگهای گرانها و فلزات را به دقت تعیین کرد و با اینکه فلسفه ارسطویی را از غربال یک نقد عمیق گذرانید؛ بلکه با لاترازمه مربوط به آنست که او یک دانشمند برجسته و دانش پژوه بود؛ ولی اعتقاد نداشت که علم اسناد لالی قادر است ما را با کنه و طبیعت باطنی اشیا آشنا سازد و کفاف رفع همه احتیاجات اندیشه انسانی را میکند. او عالم بود بدون اینکه از علم بشری بت و صحنی بسازد و آن را مورد پرستش قرار دهد. او دانشمند منطقی بود؛ ولی عالم معنویت را، که پایگاه رفیع و بلندی دارد، هرگز از یاد نبرد.

نیروی تشخیص و تمیز در این دانشمند بسیار قوی بود و این استعداد شایان توجه به وی امکان داد تا به هرگونه علم و دانش مقامی را که درخور و سزاوار آن بود پیمشد و به هر مناصری را که اختصاص دهد که طبیعت آن ایجاب و اقتضا میکرد.

بدینگونه او توانست با همان دقت مفرطی که بزرگترین ریاضی دانان به کار میبردند به ریاضیات پردازد و بادیسی بسیار عمیقتر از دید دانشمندان امروزی که ذره بی از اطلاعات علمی بیرونی را ندارند و با اینکه میکوشند که روشهای علوم دقیقه (علوم تحصیلی) را در قلمرو ادبیات و علوم انسانی به کار ببرند. درباره علوم انسانی بحث و گفتگو کند. این استاد بزرگ اکنون هم متفکر نمونه ای به شمار میرود؛ از آن نوع متفکرانی که اندیشه توانای آنان اشکال مختلف علم را از علوم طبیعی گرفته تا مذهب و فلسفه هماهنگ میسازد. نیز وجود بیرونی خود دلالت بر آن دارد که در حدود یک جهان بینی سنتی گسترش و حتی کشف انواع مختلف علوم برای انسان امکان پذیر است. بدون اینکه زیر سلطه اعتقاد به قدرت استثنایی و جابرائه علم بشری و استدلالی که امروز در جهان حکمفرماست، قرار گیرد. اعتقادی که نتیجه آن چیزی جز این نخواهد بود که ذهن آدمی را خفه کند و محیط طبیعی او را که حامی و نگهدار انسان در گذرگاه این جهان است، نابود سازد.

سیر پربابی زینون

فزیک و روشناسی

هر دو طرز دید دینامیک و ستانیک راجع به جهان ، از دوران یونانیها تا به روزگار ما به میراث مانده است که برمانیدوس مرعی آن بود که باور داشت : « هیچ چیز تغییر نمیکند و باز هراکلیت میگفت که همه چیز تغییر میکند و به تعبیری که پرترا ند راسل از این مکتب به دست داده است - که او خود همانند سایر فلاسفه پیهم میان رد و قبول عقاید این دو مکتب در نوسان بود - دید معمولی چنین میپندارد که اشیا و موضوعاتی هستند که در تغییر و دگرگونی اند ؛ مگر برعکس این نظر رایج ، برمانیدوس میپنداشت که « اشیا » هستند و « تغییرات » نه . و باز هراکلیت میگفت که « تغییرات » هستند و « اشیا » نه .

زینون ، که پیرو برمانیدوس بود ، میکوشید تا ثابت کند که اگر مخالفان استاد وی به او طعن میزنند که باور به « ثبات » و « سکون » متناقض و متضاد با تجربه و شهادت حواس است ، همانطور اعتقاد به حرکت و تغییر نیز انباشته از تضاد است و گویا برای نخستین بار این زینون بود که مسأله « تضاد » را در حرکت کشف کرد و ما اگر تضاد را در « منطق » نپذیریم ، مجبوریم که « حرکت » را در « تجربه » نفی کنیم و باز اگر به « حرکت »

و «تغییر» در عمل قایل شویم به پذیرفتن «تضاد» و «تناقض» در «نظر» مجبور میگردیم. تفسیر های گذشته از استدلالهای زینون بیشتر متمایل به آن است که گویا زینون میخواست استنباطاً طردونی «تضاد» اصل «حرکت» را نفی کند و اما تفسیر های جدید بیشتر به این نظر میلان دارد تا و انمود بسازد که زینون منکر حرکت نه، بلکه معتقد به اندیشه تضاد و تناقض در پدیده حرکت است که تحلیل افلاطون از نظر بر مایندوس در رساله «ایده» همین تغییر جدید را تأیید مینماید.

آنچه که، قصد آن را کرده ایم این است که تا نشان بدهیم، استدلال زینون در مورد حرکت و تحلیل وی از مسأله تیرپر تابی با فزیک جدید و روانشناسی هر دو هماهنگی دارد چونکه وحدت این هر دو تفسیر را وعده داده بودیم.

نخستین استدلال زینون بر نفی حرکت همانطور که شهرت یافته همان برهان تنصیف است که اگر پدیده حرکت «حقیقت» و «واقعیت» داشته باشد، معمولاً باید که یک نقطه مادی و یک مسافت معینی را از نقطه A تا نقطه B در یک مدت معینی طی نماید. اگر مسیر حرکت را از نقطه A به سوی نقطه B انتخاب نماییم، جسم متحرک از نقطه A، قبل از و صول به نقطه B باید مسافت میانگین را که با فرض نقطه C است بپیماید و باز پیشتر از آن نقطه میان A و C را که همان نقطه E است طی کند و باز نقطه میان A و B را به همین قیاس. بنابراین، عبور از یک مسافت نامتناهی، یک مدت نامتناهی را ایجاب مینماید و طی یک مسافت معین AB در یک فاصله زمانی معین متضاد با عقل و منطق است. به خاطر مقاومت در برابر چنین طرز ارائه مطلب بالا، مخالفان زینون و بر مایندوس استدلال میکردند که اگر مسافت میان A و B تالاینهای قسمت میگردد، همان مدت معینی که جسم مذکور نقطه A تا B را در مینوردد، همانند امتداد میان A و B نیز میتواند تا بینهایت قسمت گردد، پس اشکالی در کار نیست. زینون با استفاده از همین طرز توجیه مسأله، فی العور از دومین برهان خویش، که به نام برهان «تیر متحرک» یاد میگردد و ما آن را «تیر پرتابی» یاد کرده ایم با وضوح هر چه تمامتری نتیجه میگیرد که تیر متحرک در هر لحظه که آن را مینگریم ساکن و بیحرکت است.

اگر مدت «مسافت» طی شده در نظر گرفته شود - که انیشتاین پس از دو هزار سال آن را اعلام نمود - مامجموعه نقاط میان A و B را مجموعه‌یی از لحظه‌های میان A و B بایکدیگر مقابله و مقایسه مینماییم و از طریق رابطه یک به یک میتوانیم هریک از این دو سلسله، هر واحد از زمان (لحظه) را از یک سلسله با هر واحد از مسافت (نقطه) از سلسله دیگر، جور و هماهنگی میسازیم. وقتی که این دو سلسله بنا بر فرض همسانی مدت و امتداد، تطابق و هماهنگی کامل پیدا میکند، میتوانیم دربرابر هر حالت «دینامیک» از یک سلسله (لحظه) یک حالت «ستاتیک» از سلسله دیگر (نقطه) را قرار بدهیم و بار از تساوی میان نقاط و لحظات، همانند رینون نتیجه بگیریم و بگوییم که تیر متحرک در همان «لحظه»یی که در «حرکت» است در همان «نقطه»یی که قرار دارد ساکن و بیحرکت است. این برهان با دو برهان دیگر زینون که به برهان آشیل و سنگپشت و برهان میدان مسابقه شهرت دارد، در طول تاریخ فلسفه، گاه به شوخی و گاه به جد عنوان شده هرکس فسانه‌یی گفته در خواب شده کس زین شب تاریک ره به بیرون نبرده است. سائیز کوشیده ایم تا صور واشکال همین برهان «تیر پرتابی» زینون را در مبحث پیوند میان فزیک و روانشناسی سر از نو مطرح بحث قرار دهیم و ببینیم که در فزیک جدید و روانشناسی چه اندیشه‌هایی با نظر زینون در تضاد است و یا که هماهنگی دارد.

در فزیک میکانیک مسیر یک نقطه مادی را در حرکت بررسی مینمایند و در حقیقت امر اصطلاح «حرکت» با اصطلاح «مسیر» پیوند و گره خورده است تا بدان حد که یکی از این دو، آن دیگری را ندای مینماید و برای آنکه مسیر یک نقطه مادی را در هر لحظه از زمان، معین و مشخص سازند باید که همزمان موضع همان نقطه مادی با انرژی که آن را به جلو میرانند، معلوم باشد.

اصل تعیین همزمان «موضع» و «سرعت» به مفهوم آنست که «مدت» با «امتداد» هما نظر که زینون میگوید تقارن و همبستگی دارد و اما اگر بخواهیم همین شبهه مطالعه پدیده‌های فزیکی را در بررسی نمودهای انی به کار ببریم بهایه تحقیقات هاین

گه که در مقابلت پیش به آن اشارت کردیم، مجبور هستیم که در مطالعه و بررسی رکت، از مسیر چشم پوشیم، چون دیدیم که اگر بخواهیم «سرعت» را به طور دقیق از به بگیریم، متجوریم تا از «موضع» صرف نظر نماییم و باز اگر موضع را به طور دقیق بنماییم، ناگزیر باید از «سرعت» چشم پوشیم و ترجمه این دو تعبیر از نگاه مکتب نون و هراکلیت بدین معنی است که «تیر هست» موضع معین است و «حرکت نیست» عت نامعین است و باز «حرکت هست» سرعت معین است و «تیر نیست» و موضع عین. و اشیا هستند و تغییرات، نه «زینون» و تغییرات هستند و اشیا، نه «هراکلیت». ی اگر خواسته باشیم بگوییم که تیر موجود است و حرکت هم دارد و به اصطلاح یز نبرگ خواهیم بدانیم که در یک لحظه معین موضع و سرعت الکترون چگونه است، مجور هستیم که اصل احتمال و یانامعینی را بپذیریم، چنانکه هاینز نبرگ همین طرح رابط میان موضع و سرعت را تا حدود یک اصل «نامعینگری» ارتقا داد؛ ولی ما باز هم نظیر همین اصل نامعینگری را نزد فلاسفه یونان باستان و به خصوص انکسیمان یابیم که او اصطلاح «اپیرون» و یا «نامتناهی» را به کار میبرد که مراد از آن نامتناهی در کیفیت است و نه در کم، چونکه نامتناهی در کیفیت را ناهنوز یونانیها مطرح نکرده اند. بنابر این، اگر «اپیرون» را به مفهوم نامتناهی در کیفیت و یانامعین بگیریم، همان پیر انکسیمان در حقیقت امر به همان تعبیر هاینز نبرگ نزدیک میگردد.

این طرح مسأله در فزیک جدید بود و اما در روانشناسی از هانری برگسون در روان معاصر مثال می آوریم.

از نظر برگسون نظریه معرفت پیوند نزدیکی با دانش زیستشناسی دارد و در حقیقت این عادات عملی و زیستی ماست که نقش پایایی در تفکر نظری ما نسبت به مطالعه پدیده های طبیعت برجای میگذارد. چون پیشتر از آنکه ماحیوان هائل و یا حیوان یاسی- به تعبیر ارسطو- باشیم، پیش از همه یک حیوان «صنعتگر» هستیم و پیهم در امر و صنعت روی اشیا صلب و اجسام سخت عمل میکنیم و به اشیا فرار و گذرا کمتر توجه داریم و طبیعتاً عادت به اینکه سکون را بر حرکت و تجزیه را بر ترکیب ترجیح

بدهیم، در نزد ماقوت میگیرد و نیرومند میشود. بنابراین، «مدت» و «اهم‌اند» و «امتداد» و «زمان» و «صورت» و «مکان» و «کیفیت» و «رابطه گونه» و «کمیت» و «صبر و صبرورت» و «رابطه مشابه» و «صورت» و «حرکت» و «رابطه شکل» و «سکون» و «بررسی مینماییم و این طرز تفکر که از عقل عملی نتیجه شده است، مطالعات ما را در مورد عقل نظری به بیراهه میکشاند.

طور مثال همان تصورات زینون در مورد حرکت از نگاه برگسون بهترین گواه این ادعاست که دیدیم چگونه زینون حرکت و «رابطه صورت سکونهای متوالی و مدت را همانند امتداد میگرد.

و باز مثال جالبتری از دوران معاصر، همین تیوری انیشتاین دربارهٔ زمان و مکان است که از نظر برگسون، زمان را گذشته و آن را به صورت یکی از امتدادهای فضا و بعد چهارم، معرفی کرده است. حال آنکه از نگاه برگسون «کیف» است و «شدت» و نه «کمیت» و «امتداد». چونکه زمان چیزیست که با آن تنفس میکنیم و نه آن رمزی که در در معادلات ریاضی به صورت « T » نموده می‌آید. از نظر برگسون مادر مطالعه حرکت باید که میان دو چیز به تما یز وجدایی قایل شویم: نخست فضایی که طی شده و باز عملی که به وسیله آن همان فضا طی شده است؛ مگر ما خصوصیت تجزیه پذیری فضا را به «عملی» که در همان فضا به وقوع پیوسته است نسبت میدهم، غافل از آنکه ما باید شیء را تجزیه نماییم و نه «عمل» را. چونکه اگر همین «عمل» را که در درازنای فضا گسترش یافته است، همانند امتداد خود فضا تجزیه نماییم، در حقیقت واقع ما آن را منجمد و متحجر ساخته ایم.

از نظر برگسون اینکه زینون میگوید که تیر متحرک در هر لحظه ساکن است به واسطه آنست که مکتب زینون «عمل» حرکت را با «فضا»-یی که طی شده است، یکی میدانند و جای تعجب هم نیست که «حرکت» را همانند «سکون» بررسی نماید و «عمل» را به «شیء» تعویض کند.

و ادعای زینون در آن صورت راست و درست میبود که موضوع (فضا) در هر لحظه با «حرکت» (عمل) انطباق پیدا میکرد.

از نظر برگسون تیر متحرک در هیچ یک از نقاط فضا قرار ندارد؛ اما احتمال دارد که در این و یا آن نقطه از فضا باشد.

این تعبیر برگسون بطور که ملاحظه میفرمایید به طور تقریب هسان گفته های زینون را به خاطر می آورد که عبارت از اصل عدم تعین است.

منابع و مأخذ

- (۱) تکامل خلاق، هانری برگسون، قاهره: سال ۱۴۱۵ (ترجمه عربی)
- (۲) ماده و حافظه، هانری برگسون، دمشق: سال ۱۴۱۲ (ترجمه عربی)
- (۳) معلومات بیواسطه وجدان، هانری برگسون، بیروت: سال ۱۴۴۵ (ترجمه عربی)
- (۴) فزیک و میکروفزیک، لوی دوبری، قاهره: سال ۱۴۱۲ (ترجمه عربی)
- (۵) تاریخ فلسفه غرب، برتراند راسل، تهران: سال ۱۳۵۵.
- (۶) متافزیک الیاتها و پارادوکسهای زینون، رساله علمی، کتابخانه پوهنتون کابل.

از سواد آموزی تا دانش آموزی

اگر بپذیریم که دست یافتن به اهداف انقلابی قبل از همه مستلزم درک حقانیت و سودمندی خواستهای انقلاب در جامعه و ترویج آن در میان مردم و پروردن ایمان به پیروزی انقلاب از یکطرف، همچنان باطل بودن و شکست پذیری حتمی قطب مخالف انقلاب از جانب دیگر، روان توده هاست، بدون شک باید پذیرفت که دست یافتن به این صامن نخستین اهداف نهایی انقلاب، لازمه داشتن آن محمول معنویست که بتوان به اتکاب دوش سرخ رفتن تاقله های پیروزی را حمل کرد و تا آخرین مرز خواستهای انسانی برده که این محمول چیزی جز همان رهتوشه معنوی سواد و دانش، که میشود در پر تو آن ذهن و روان را صیقل داد؛ پرده تاریک جهل را درید؛ ایمان به پیروزی حق و نیروی آگاهی را در ذهن آفرید و در سایه آن فرد انقلابی و جمعیت کثیر مردم را، که در پنداشی، بیشتر به ماشینهای خود کار و عناصری که به نیروی-فریزه راه میروند هماننداند، به انسانهای آگاه و توانا که خویششان را قربانی میکنند و حماسه می آفرینند تا انقلاب ادامه یابد و تا مرز پیروزی کامل برود، مبدل ساخت. ترویج اندیشه های انقلابی در میان مردم و پروردن آنان بانور اندیشه متری، نظم بخشیدن فعالیتهای پراکنده آنان و تشکیل صف واحد مردم در برابر دشمن و ایجاد

فضای اعتماد در میان آنان اگر تا حدود معینی مربوط است به نحوه عملکرد نیروهای انقلابی و عناصر پیش قدم جنبش، بدون شک از جانب دیگر، مستقیماً مربوط است به سطح بینش فکری و شعور سیاسی مردم که این امر در میان جمع توده های محروم از نور سواد و دانش مشکلات عظیمی را دامن زده و حتی باعث ناکامی برخی عملیات انقلابی میگردد.

در تاریخ جنبشهای انقلابی و آزادی خواهانه فراوان میتوان نمونه هایی را سراغ گرفت که نیروهای ضد انقلابی و سیا هکار بر سر نوشت مردم دوباره تسلط یافته اند و آنچه خونهای ریخته در میان سنگمرشها و ریگستانهای تاریخ خشکیده و هدر رفته است. بیگمان عوامی متعدد تطبیق این تراژدی بهاراجان بخشیده است؛ ولی نمیتوان انکار کرد که بیسوادی و عقب مانده گی ذهنی مردم نیز بدون شک یکی از آن مهره های اساسی بوده که در حمل آن گردونه سیاهی، نقش داشته است.

در نخستین قدمها و آغاز فعالیت های انقلابی زمانی که هنوز حوادث، پیچیده گی اختیار نگرده است، به خصوص زمانی که توده ها بنا بر پیرحمی و جانی کاری قدرتهای مستبد و استعمارگر تحریک شده به هیجان می آیند، یک حزب انقلابی میتواند با استفاده از این زمینه مساعد شرایط ذهنی انقلاب را فراهم آورده توده ها را به منظور ضربه زدن حاکمیت ارتجاع و حتی کسب قدرت سیاسی متشکل نموده، به دنبال خویش بکشانند، ترویج دانش و سواد در چنین شرایط به آن پیمانه وسیعی که در حالات بعدی و به منظور تشدید فعالیت های همگانی اجتماعی - سیاسی و همچنان حالات فوق العاده نظامی ضرورت میبافند، لازم به نظر نمی آید.

اما پس از آنکه قدرت سیاسی به دست آمد و حزب و انقلاب و پیشا هنگ جنبش رهبری جامعه و دولت را به دست گرفت و حوادث تازه و نوی که هنوز به تجربه مستقیم توده ها و حتی خود حزب رهبری کننده در نیامده است در برابر انقلاب قد راست کند و اضافه بر آن دست تجاوز و مداخله قوت های احنی با استفاده از عوامل موجود در کنار ضد انقلاب قرار گیرد و در نتیجه شرایطی ایجاد شود که همین حالا در کشور ما

ایجاد گردیده است، ضرورت ترویج اندیشه های انقلابی و آرمان حزب در میان مردم شرح و توضیح علل و عواملی مختلفی که همه روزه در سر راه مردم قرار میگیرد و یا قرار داده میشود پیش از پیش مطرح میگردد.

اصل مطلب در همین جا آشکار میگردد؛ چگونه میتوان این همه مسایل را که هم اکنون طرح میگردند شکافت و علت اساسی ایجاد حوادثی را که عمدتاً زنده گی مردم را به خطر مواجه میسازد و باعث میشود توده های مردم به دام افتند، پرملاکرد، به دام نیرنگهای ضد انقلاب که این همه عیار شده و منظم ترتیب گردیده است در افتند، پرملاکرد و چگونه میتوان به صدها سوالی که هر آن در تصور مردم ایجاد میگردد پاسخ روشن و دقیق گفت، به نحوی که در ذهن و روان شان جا بگیرد؟ و چگونه میتوان در پیچ و خم حوادث و برخوردهای روزانه که در پیش پای مردم و در دیده گان حیرت زده آنان اتفاق میافتد حقانیت راه انقلاب را تثبیت کرد و برای همیشه آن را جزء اعتقاد توده ها ساخت؟

هدف این نیست که خواستهای کوتاه مدت حزب و انقلاب در رابطه با پروژه مشخصی؛ مثلاً به راه انداختن کار داوطلبانه یا سهمگیری کارگران یک کارخانه یا پادشاهان یک قریه در امر دفاع خودی یا بلند بردن سطح تولید و غیره چگونه به مردم نهانده شود تا آنان آماده گی انجام آن خواست معین را نشان دهند. این امر بایه راه انداختن صحبت های اقناعی و بابرپا داشتن محافل سخنرانی یا تدویر کنفرانس ها و جرگه های عمومی که طی آن سخنرانان و مبلغین انقلاب اهداف مشخص و سودمندی تحقق آن اهداف در زنده گی مردم را با جملات و کلمات ساده به آنان انتقال داده جواب مختلف اهمیت اجتماعی آن را روشن سازند، میسر میگردد.

اگرچه همین تمرکز در نهایت، ثبات و دوام کامل آورده نمیتواند؛ زیرا هر آن ممکن است حوادث دیگری که توسط ضد انقلاب سازمان مییابد و شبیه پروپاگند و آوازه پراگنی و حتی ارباب و تهدید و اعمال دیگر که توسط آنان به عمل درمی آید یا اتفاق میافتد این وضع را عوض کند، با این هم در کوتاه مدت پیروده نیست؛

هدف اساسی این است که آنچه را حزب و انقلاب در برنامه عمل خویش جا داده است در مجموع به باور و اعتقاد خلش نه پذیر مردم تبدیل ساخته نسلی را که انقلاب در دامن آنان توند یافته، پرورده شده به پیروزی رسیده است، چنان تربیت نماید که هر آن با اعتماد عمیقتر به جنب حزب و انقلاب بنگرند و در راهی که انقلاب در برابر آنان نهاده است حاضر به قربانی و فداکاری شوند.

به روشنی میتوان دریافت که در شرایط عقب مانده گی فکری یک جامعه که قسمت اعظم مردم آن سواد ندارند، دست یافتن به این خواستهای انقلاب مشکل و حتی ناممکن به نظر می آید. برای همین منظور است که حزب و دولت انقلابی ما سواد آموزی را به یک رسالت بزرگ و جنبش عظیم مبدل ساخته در سراسر کشور آن را گسترش داده است، مخصوصاً در قطعات و جزو نا مه های نیروهای مسلح کشور، زیرا سربازان که اکثریت شان از میان دهقانان و زحمتکشان ملت های مختلف و با هم برادر کشور برخاسته اند و ستون اساسی حفظ حاکمیت انقلابینند، میباید چشم شان با نور سواد روشن گردد، چرا که اهمیت سواد برای سربازان به هیچ وجه از اهمیت سلاح گرم کمتر نیست؛ اما در بعد دیگر سواد آموزی تربیت سیاسی و دانش آموزی قرار دارد که تمام مطالب بیان شده تا هم اکنون بر آن اتفاق داشته است. بنابراین، این مطلب را ندیده نگرییم که سواد یعنی خواندن و نوشتن به خودی خود دردی را دوا نخواهد کرد، آنچه مهم است تربیت فرد با سواد است؛ آگاهی دادن به وی و ترویج دانش آموزی در کنار سواد آموزی.

اگر ترویج دانش آموزی در کنار سواد آوری و حتی در سطح عالی تر و گسترده تر از آن به اجرا در نیاید و پیوست به آن تا سرحد بیداری و آگاهی کامل زحمتکشان و همه مردم کشور ادامه نیابد و احساس عالی نوع دوستی و تفکر و عمل برپایه اصول

انسانی و هائیلانه در وجود فرد فرد این وطن پرورش یابد، می‌توان گفت دشواریها همچنان ادامه خواهد یافت؛ زیرا مشکل است بتوان برای مردم عادی کم سواد و کم معرفتی که انتظار دارند خوب و بد هر نظر و عمل را فقط در رابطه با زنده‌گی و منفعت آبی خویش در یابند و عادت کرده اند حقایق را با لمس و تجربه در زنده‌گی درک نمایند، استدلال کرد که از این همه پیچ و خمها پیروز مندانه گذر خواهند کرد.

درک این حقیقت که انقلاب راه خود را از میان همه دشواریها به سوی آینده بهتر و فردای بهتر باز خواهد کرد، برای قشر روشنفکر جامعه اگر دشوار است ناممکن به نظر نمی‌آید؛ ولی با همین مقیاس و همین معیار نمیتوان با مردم عادی جامعه که افکارشان همیشه دستخوش دگرگونی در مسیر حوادث است، برخورد کرد.

ناگفته نباید گذاشت که برخی موارد استثنایی در جنبش با وجود آنکه بیانگر نقش قاطع افراد و اشخاص عادی برخاسته از میان زحمتکشان و توده های بیسواد است که دامنه انقلاب را تا دم مرگ رها نکرده با خون خویش حماسه انقلاب را جاویدانه گی بخشیده اند؛ ولی نمیتوان بر بنیاد آن در کلیت موضوع دآوری کرد؛ زیرا آنچه را گفته آمدیم در بعد کلی جنبش و موقعیت عمومی توده ها از نظر جامعه شناسی مترقی و روانشناسی مطرح است.

پش - یابی کہ آدم می شونہ

شام بود . شامہا ہمیشہ اندوہی را در دل من بیدار میکنند . مخصوصاً اگر بیرون از خانہ باشم و ببینم کہ آفتاب آرام آرام با یکنوع درد و دریغ جایش را بہ تاریکی میدہد و شہر آرام و سر بہ زیر پا همان درد و دریغ در تاریکی و سیاهی غرق میشود .
 آنروز نزدیک شام با دخترانم بیرون بودیم کہ یکبار آواز زیری بلند شد :
 پشک ! پشک برآمدہ با چوچہ ہایش

رویم را گشتاندم . آواز یعقوب بود . یعقوب شوخترین بچہ کوچہ ما بود . ما دران وقتی او را میدیدند با احتیاط دست کودکان شان را محکمتر می گرفتند و آہستہ در گوش شان میخواندند کہ مبادا با یعقوب ہمبازی شوند .

یعقوب پسرک ہفت ہشت سالہ بی بود کہ پدرش ما درس را رها کردہ بود و رفتہ بود و مادرش ہم در حادثہ بی مردہ بود و او نزد پیر مرد و پیر زنی کہ پدر کلان و مادر کلانش بودند ، بہ سر میبرد .

یعقوب با خشونت خاصی با کودکان برخورد میکرد . حتی اگر پشکی یا سگی ہم در کوچہ میدید با سنگ و چوب بہ جانش میافتاد .

وقتی فریاد یعقوب بلند شد ، دخترانم دامنم را کشیدند و سویی کہ یعقوب اشارہ

کرده بود، راه افتادیم. پشک فولادی رنگ و بزرگ که گاهی در نزدیکی خانه ما میدیدیمش و بعد مدتی بود که ندیده بودیمش، پیدایش شده بود، اما این بار با شکوه نندی ملکه یی میان دو چوچه زیبایش نشسته بود. یک بار یعقوب به صورت غیر ارادی خم شد، سنگی را برداشت و سوی چوچه های پشک پرتاب کرد. پشک میو خشکمانکی کرد و سوی یعقوب دید. همانطور که سوی یعقوب میدید، خشمی در چشمان گرد و سبزش پدید که پشتم را لرزاند. به یاد باغ وحش افتادم، به یاد حیوانات باغ وحش افتادم.

.....

آلروز با اصرار دختر چهار ساله و دو ساله ام به باغ وحش رفته بودیم. از باغ وحش بدم می آید و سالها بود که پام را آنجا نگذاشته بودم. به نظرم می آید که باغ وحش مظهر دیگری از خود خواهی گنهکارانه بشر است، یعنی اینکه حیوانهای خوشبخت را از جنگلها و گلشنها و از دره ها و کوهها آوردن و پشت میله های آهنین قفسها انداختن و برای شان برنامه تعیین کردن و آنان را خوشبخت انگاشتن. و این همواره برایم غیر قابل تحمل بوده است و اگر شها مت و توانایی این را ندارم که باغهای وحش سراسر زمین را نابود کنم و هر کجا میله قفسی هست از بیخ و بن برکنم و حیوانهای زبان بسته را دوباره راهی جنگلها و گلشنهای شان، راهی دره ها و کوههای شان کنم حد اقل این توانایی را دارم که هیچگاه به هیچ باغ وحشی قدم نگذارم. کنار قفسی نایستم و ناظر نگون بخشی حیوان زبان بسته یی نباشم.

اما آلروز وقتی دختر دو ساله ام با قد یک پلستیش پا دختر چهار ساله ام همدست شد گردنش را کج کرد و با تضرع گفت:

جان جان، ما را باغ وحش ببر.

این تضرع با آواز چنان زیر از حنجره مخلوق چنان کوچکی مقاومت چندین ساله ام را آب کرد و در آن نیم روز تابستان، که گرما پیداد میکرد، هر دوی شان را پیش انداختم و راهی باغ وحش شدم.

اول نوبت گرفتیم. بعد آنکت خریدیم و به باغ وحش درآمدیم.

دخترانم سر از پا نمیشتاختند. نمیدانستند زود تر کدام سو بدوند و به نظاره کدام حیوان بنشینند.

سمت راست مان برکه کوچک آب بود و پرنده گان زیبایی بامقار های دراز و پهن، پاپاهای کوتاه که تنهای بزرگ شان روی آنها سنگینی میکرد، خسته ایستاده بودند و شاید هم در آن نیمروز تابستان بیحال از گرمای آن برکه کوچک و گل آلود، آب را با آبهای پهناور و خروشان مقایسه میکردند که جوانی شان را در آنها احسان کرده بودند و روزها با بالهای عریض شان سرمست در آن آبها غوطه میزدند و چهچه میکردند.

دخترانم از دو طرفم، از دامنم محکم گرفته بودند و با کفجکاوای غیر قابل وصفی پرنده گان را تماشا میکردند.

پیشتر رفتیم. چشم به میله های قفس افتاد. تکان خوردم. میان قفس پرنده گان کوچک و سبزرنگ روی شاخه های مصنوعی درخت نشسته بودند و اندوهگین چرت میزدند. به نظرم آمد که در دل شان در حسرت گلشنی زار زار میگیرند.

بعد از ظهر جمعه بود. گرما پیداد میکرد. باغ وحش پراز تماشاگر بود. به نظرم می آمد که با رفتن به باغ وحش، آدم قدرت ظالمانه اش را به رخ حیوانهای داخل قفسها میکشد.

روبه روی قفسهای پرنده های سبزرنگ اتاق تاریک و متمغنی نظر مان را جلب کرد. دختر چهار ساله ام با خوشحالی فریاد زد:

فیل ... مادر فیل ... فیل :

پیشتر رفتیم. تن بزرگ و چروکیده فیلی چشم را پر کرد. فیل وسط اتاق تاریک، بیحرکت، انگار صخره ای بود که ایستاده بود. پاهای عقیبش به زنجیر کشیده شده بود. رو به رویش توده ای از زردکهای گندیده قرار داشت. به نظرم آمد که فیل با اکراه چشمانش را بسته است تا زردکهای گندیده را نبیند. همانطور که به پوست چروکیده و چشمان بسته فیل میدیدم، با خود گفتم :

چه کسی قرعه فال را به نام این حیوان زده او را از جنگلهای وحشی و سرسبز

هندوستان یا افریقا را ندیده راهی این اتاق تاریک و سیاه ساخته است.

به نظر آمد که همه پیوند هایی که موجود زنده بی را به زنده گی میبندد، در این فیل گسسته است و از او تنها توده عظیمی از گوشت، پوست و استخوان ساخته است که چون صخره عظیم و صامت در وسط زندان تاریکی بایستد و خاطرات جنگلهای وحشی هندوستان یا افریقا را در ذهنش نشخوار کند. به نظر آمد که بدن این موجود عظیم دیگر تصمیمی برای زنده ماندن ندارد و یک روز با آهی، آخرین نفس را خواهد کشید، به پهلوی خواهد غلتید و این طور یک زنده گی به پایان خواهد رسید.

در همین اندیشه بودم که دختر دوساله ام بی خیال و سبکسر فریاد زد:

چرا برایم یک فیل نمیخری؟ چرا؟

با تعجب پرسیدم:

فیل را چه میکنی؟

با همان نوع خونسردی که ریشه اش در نا فهمی است، گفت:

در پایه چپرکتی بسته اش میکنم. صبح برایش شیر میدهم. شب برایش نان میدهم و برایش افسانه میگویم.

من همانطور که به این میاند بشیدم که آن شیر و نانی را که من با خون جگر پیدا میکنم دخترم با سخاوتمندی به فیل بدل میکند و بعداً در کنارش مینشیند و نمیدانم با افسانه کدام جنگلی افسونش میکند که باز مصرا نه فریاد زد:

- بخری خو... دروغ نگوئی...

ناچار گفتم:

- خو.

به قفس گرگها رسیدیم. با کینه آشکاری از لای میله های قفس بیرون را به آدمها را میدیدند و از خشم در طول قفس با قدمهای عصبانی و خشمناک میرفتند و می آمدند. آدمها بی آنکه عمق این خشم، پشت شان را پلرزاند هر که با جرأتی که میله های استوار قفس برای شان میداد، هر هر میخندیدند و با همان جرأت بی آزار گرگهای خشمگین

میرآمدند و سنگ و کلوخی که دم دست شان بود میگرفتند و به تیر و قفس پرتاب میکردند. گرگها میفریادند و با حسرت به میله های استوار قفس میدیدند و شاید هم در میافتند که چنگالها و دندانهای شان دیگر به کار شان نخواهد آمد.

دخترانم که هنوز به استواری میله های قفس باور پیدا نکرده بودند، ترسیدند و گریختند.

دورتر رفتیم، آدمهای زیادی رو به روی قفس ایستاده بودند و با رضایت و شادی میخندیدند. به سخنی راهی برای خود باز کردیم.

قفس میمونها بود. میمونها حرکات آدمها را تقلید میکردند. اگر آدمی میخندید، میمون هم لبانش را پس میبرد، و اگر آدمی دستانش را در گوشه پاش میگرفت، میمون هم دستانش را در گوشه پاش میگرفت. اگر آدمی دستانش را روی دهانش میگرفت، میمون هم دستانش را روی دهانش میگذاشت و آدمها سر شار از لذت خویشن بینی به میمونها پارچه نانی یا نیمه زردکی بذل میکردند. میمونها لبریز از خوشبختی احمقانه شان پارچه های نان و زردکهای نیمه را میگرفتند و با خوشحالی در دهان میکردند و میخوردند و برای تقلید بیشتر و بهتر از آدمها تلاش میکردند.

دخترانم هم از قفس میمونها دل نمیکندند.

فشار تماشاگران و گرمایی حوصله ام ساخته بود. دست شان را کشیدم و به محوطه سرپوشیده ای داخل شدیم. در دورا دور این محوطه سرپوشیده صندوقهای شیشه ای چیده شده بود. دور صندوقها آب بود و در آن آبها ماهیهای بزرگ و کوچک شناور بودند. حرکات شان باتانی و آرام بود. به نظرم آمد که ماهیان در آن محیط تنگ با دریا میاندیشند.

باز هوس دستوری به سر دختر دو ساله ام زد و گفتم:

- بک ماهی پرایم بخر!

پرسیدم:

- ماهی را چه میکنی؟

با همان خونسردی که ریشه اش در نافهمی است، گفت:

- در گردنش یک ریسمان بسته میکنم و در پایه چپرکتم بسته اش میکنم.

مجاب شدم، اما چشمانم از حلقه پر آمد، چیزی نگفتم که باز فریاد زد:

- میخری یا نی؟

ناچار گفتم:

- ها.

- دروغ نگویی!

گفتم

- خـو:

ماهی سفید درون صندوق را نشان داد و گفت:

- همین قسم باشد.

گفتم:

- خـو.

و به چپرکت بسیار بزرگی اندیشیدم که یک پایه اش در جنگل عظیمی قرار دارد و در آن فیلها میچرند و یک پایه اش در بحر پهناوری قرار دارد که در آن ماهیها شناورند و دو پایه دیگرش نمیدانم در کجا قرار دارد. و دختر دو ساله ام را دیدم که آن بالا نشسته است و با نخوت کودکانه یی گاهی فیلهایش را میبیند و گاهی ماهیهایش را.

خنله ام گرفت. دخترم باخشم پرسید:

- چرا خنله میکنی؟

گفتم:

- هیچ، خنله نمیکنم.

و به این پی بردم که بشر از همان آغاز چه موجود خود خواهیست.

از محوطه سرپوشیده برآمدم.

از دور خرگاوهای باصلاطت پامیر را دیدیم که پاشمهای دراز و سیاه شان محوطه

قفسی را پر کرده بودند. بنی اعتنا به آدمهایی که کنار قفسهای شان ایستاده بودند با تعجب آمیخته به ترس کوههای برآمده شان را تماشا میکردند و بعد باشجاعت بیفایده ورق انگیزی سرهای شان را بالا میگرفتند و شاید هم این طور یاد صخره ها و قلعه های تسخیر ناپلیر پامیر را گرامی میداشتند.

دخترانم چندان به غرگاوها اعتنایی نکردند. دامنم را کش کردند و درجهتی که میاهویی پرپا بود مرا از دنبال خود کشیدند. دختر چهار ساله ام صدا کرد:

- شیر را ببین.

رویم را گشتاندم و شیر را دیدم. گرمای نیمروز تابستان بیحالش ساخته بود. نمیدانم چرا به نظرم آمد که شیر حالت دانشمند نجیب و ناامیدی را دارد. سر بزرگش راه روی دستانش گذاشته بود و هر چند لحظه بعد سرش را تکان میداد - مگسها اذیتش میکردند - شیر چشمانش را بسته بود، انگار از آدمها بدش می آید.

آن طرف تر خورا دیدیم. به نظرم آمد که آرامش از سرور ویش می بارد. به نظرم آمد که شاید تنها موجودی که در قفس احساس آرامش میکند همین خراست. حداقل در قفس پشتش زیر بارهای سنگین و بیرون از توانا یش زخم بر نمی دارد. خسرگاهی دراز میکشد، گاهی مینشست. گاهی خیز میزد. یک نوع بلا تکلیفی از سرو رویش میبارید. در چشمانش حیره شدم. به نظرم آمد که خرهم در حسرت کوچه های پریپچ و خم شهر پلانکلیف گاهی دراز میکشد، گاهی مینشیند و گاهی خیز میزند.

وسوسه آفرینش، آهوان راحتی تادرون قفسها دنبال کرده بود و آهوان چوپه داده بودند. چوپه های شان سبکسر و بی خیال با هیجان و کنجکاوی که خاص کودکان تمامی موجودات روی زمین است اطراف شان را، میله های قفس را، میپاییدند. به نظرم آمد که آهوان پیر را یاد دره های شان آرام نمیکند و با دریغ به چوپه های شان میبینند که با قفس خو میکنند و یاد آن دره ها سالها بعد ساحت خاطرات چوپه های شان را چراغان نخواهد کرد. به نظرم آمد که آهوان پیر دریافته اند که جهان برای چوپه های شان در قفس آغاز شده است.

آهوان پیر با شاختهای عظیم و پیر پیچ و تاب زان به آدمهای پشت قفس میدیدلد و بعد به پاهای باریک و دراز خود، که برای نشستن و آرامیدن ساخته نشده بودند.

چوچه های آهو پشت میله های قفس آمدند و با چشمان جادوگر و سیاه شان به دخترانم چشم دوختند. نمیدانم چی الفنی بین چوچه های آهو و دخترانم پیدا شد که دختر دوساله ام صدا کرد:

- وای وای قند شیرین!

رویم را گشتاندم. به آهوی پیر دیدم که یک پهلوی لمیده بود و یک دستش را زیر تنش قرار داده بود و همانطور که چیزی را بلا تکلیف میجوید رو به رویش را میدید. یکبار نگاه ما با هم تلاقی کرد.

نمیدانم در آن نگاه خسته چه بود که باغ وحش را برایم غیر قابل تحمل ساخت. دست دخترانم را کشیدم و دوان دوان سوی در خروجی راه افتادیم. به اعتراض دخترانم گوش ندادم و گفتم:

- بدویم ناوقت شده.

دختر دوساله ام که نمیدانم چرا همیشه مرا متهم به دروغ گویی میکند، با اعتراض گفت:

چرا دروغ میگویی؟ کی ناوقت شده، کو؟

دختر دوساله ام گمان میکرد که این «ناوقت» هم شئی معینست که باید برایش نشان دهم. بار گفتم:

- کو ناوقت؟ ... کو؟

یکبار گفتم:

اگر نرویم تاریک میشود.

از تاریکی میترسند. قدمهای شان را تیز کردند. پشت شان را هم ندیدند. از باغ وحش برآمدیم و راه خانه را پیش گرفتیم.

متوجه شدم که دخترانم هنوز محو تماشای شبکه و چوچه هایش اند. شام تاریک

شده بود. یعقوب از اذیت و آزار موجودات روی زمین خسته شده بود و هما بطور

که با حسرت پشتش را میدید راهی خانه اش شد.

وقتی خانه آمدیم، دختر کلانم پرسید:

- ما آدم استیم نی؟

گفتم:

- ها.

گفت:

- خوب است که آدم، آدم باشد.

میخواستم بگویم ها به آن شرطی که همه آدمها آدم باشند؛ اما نگفتم. با کنجکاوی

پرسیدم:

چرا؟

گفت:

- آدم کردکستان میرود. نان میخورد... خانه دارد.

آهی کشید و ادامه داد:

- پشکهای بیچاره.....

قانع شدم. چیزی نگفتم. باز دخترم با خودش اندیشید و پرسید:

- پشکها خانه ندارند؟

گفتم:

- نی.

- پشک آدم نیست؟

گفتم:

- نی.

- چرا؟

بی آنکه به هوا لب این پاسخ بیندیشم، گفتم:

- آدم دم ندارد. آدم با دوپایش راه میرود.

دخترم پرسید :

- اگر پشک دم نداشته باشد و بادوپایش راه برود آدم میشود؟

باسبکسری گفتم :

- ها .

دخترم ساکت شد و چیری نگفت.

روزها گذشت و من گاهی از طریق دخترانم از احوال پشک فولادی رنگ و چوچه هایش باخبر میشدم و همچنان این راهم دریافتم که دخترم تیوری خود ساخته مرا، که اگر پشکها دم نداشته باشند و با دوپای شان راه بروند آدم میشوند، با یعقوب در میان گذاشته است و دانستم که یعقوب هم آنرا سخت تأیید کرده است.

یک روز نزدیک شام بود. کسی بامشتهایش به دروازه زد. باز کردم دختر چهار ساله ام بود. رنگش سفید پریده بود. می لرزید. دندانهایش به هم میخوردند. ترسیدم و پرسیدم :

- چرا ؟ چه شده ؟

- چوچه های پشک آدم شدند... بیا ببین !

- کی ؟ کی آدم شد ؟

- چوچه های پشک :

فریاد زد م :

- چطور ؟

- یعقوب آدم ساخت شان.

دلم گواهی حادثه بدی را داد. دویله از خانه برآمد و با دخترم رفتم زیر درخت
نوت.

دو پشک کوچک در خون خود غوطه میزدند. دم و دو پای پیش روی شان ر
یعقوب با تیرچه قطع کرده بود تادم نداشته باشند و با دو پای شان راه بروند - آدم شوند
دخترم همانطور که دندانهایش به هم میخوردند، گفت:

جور میشوند... جور میشوند... وقتی جور شدند با دو پای شان راه میروند. آد
میشوند. این را یعقوب گفته

دخترم چیزهایی گفت که من نشنیدم. میله زیدم. دندانهایم به هم میخوردند.
آن شب دخترم به سختی به خواب رفت. و از چشمان من خواب فرار کرده بود
صبح فریاد درد انگیز پشک فولادی رنگ را شنیدم که در عزای چوپه های آد
شده اش میگریست.

پایان

کابل، اول سبتمبر ۱۳۶۳

۲۲ اگست ۱۹۸۴

قصه های برگزیده فولکلوری، منتشره مرکز
فرهنگی آسیایی، یونسکو- کانون انکشاف کتاب-
توکیو، ۱۹۶۷ از قصه های مردم بنگله دیش

یارگیتے مادر

در زمانه های دور پیر زنی میزیست که تنها یک دختر داشت. او این یگانه دختر
نازنینش را در حالی که بسیار دوست میداشت در جای دوری به شوهرداد و از این
که تا دیر زمانی نتوانست به دیدار دخترش برسد غصه ناک مینمود و همیشه آرزو میکرد
که تنها یکبار بتواند او را ببیند. سرانجام چهار سال گذشت. شکیبایش به سر رسید. کاسه
صبرش لبریز گردید و بیشتر از آن نتوانست که حوصله کند. بنا بر این تصمیم گرفت
که به دیدار دختر خود پشاپاد و در سیده دمی و هسپار دیاروی گر دید.

راه بسیار دور و دراز و پر از خوف و خطر بود و برای سفر زنی مانند این پیره زن
به نظر مناسب نمیرسید. چون پیره زن در آتش اشتیاق دیدار دختر خود میسوخت، پس
هرگونه خطری را پذیرفت و به تنهایی راه دیار دختر را پیش گرفت. سرانجام می

مترل و طی مترل به جنگلی انبوه و تاریک رسید که پر از حیواناتی وحشی و درنده بود. در میان راه جنگل نخست به روپاهی گرسنه و نیرنگ باز برخورد. ووباه با دیدن پیره زن پیدرننگ برجست و بر سر راه وی ایستاده شد و گفت: «آخ! خانم مهربان، خوش آمدی. من چندین روز است که گرسنه ام. حال ترا نوش جان خواهم کرد. تو نمیتوانی بیشتر بروی.»

پیره زن گفت: «روباه عزیز، کمی صبور باش، اول به گهبایم گوش بده، پس از آن اگر آرزو داشتی میتوانی مرا بخوری. آری، تو باید بدانی که من راهی دیار و دیدار دختر خود ام، دختری که مدتهاست از من جدا و دور مانده است. یگانه آرزوی من این است که تنها یکبار بتوانم او را ببینم. چون یگانه آرزوی من در زنده گی دیدار اوست پس اجازه بده که بر خرسندی و خشنودی بدین آرزوی خویش برسم. باری پس از این دیدار مهم نیست که زنده باشم یا نباشم.»

بنابر این، اجازه بده که این یگانه آرزویم را برآورد سازم. برای تو اطمینان میدهم که پس از یک ماه دوباره برگردم. افزون بر این، چنانکه میبینی من در حال حاضر سخت لاغر و ناتوان ام. صحتم نیز خوب نیست؛ ولی پس از بازگشت بسیار چاق و فربه خواهم بود و تو چنانکه دلت میخواهد میتوانی مرا بخوری.» روباه گهبای پیره زن را پذیرفت و قانع شد و با خود فیصله کرد که تا یک ماه انتظار بکشد و اکنون وی را اجازه بدهد که برود. پیره زن پس از دریافت اجازه روباه چونان پارهائی تیز و باستانی سخت از آنجا دور شد و امیدوار بود که به مانع و دشواری دیگری روبه رو نشود؛ اما هنوز از مترلگه روباه زیاد دور نشده بود که سلطان شادبها بر سر راهش مبرز شد. سلطان شادبها نخست به نیت فریفتن پیره زن سلام داد، آنگاه دسته گل مقبولی را همراه با تبسمی ملیح برای وی پیشکش نمود. سپس با نیشخندی گفت: «خانم عزیز، من اکنون ترا خواهم خورد و تو نمیتوانی بیشتر بروی.»

پیره زن گفت: «سرور شادبها، کمی صبور باش. نخست گوش فراده که چه میگویم، بعد میتوانی آنچه را که آرزو داری انجام بدهی. تو باید بدانی که من راهی

دیار و دیدار دختر خود استم. دخترئی که مدتهاست از من جدا و دور مانده است. یگانه آرزوی من تنها دیدار اوست ، پس از آن مهم نیست که زنده باشم یا نباشم . بنابراین ، اجازه بده که به یگانه آرزویم برسم . باری پس از یک ماه دوباره برمیگردم . افزون بر این ، چنانکه میبینی من بسیار ضعیف و ناتوان استم . دوری و جدایی دخترم بر ناتوانیم افزوده است ؛ ولی وقتی که به آرزویم رسیدم فربه و دلپذیر خواهم بود . پس تا آنگاه منتظر باش ؛ اما حالا اجازه بده که بروم . سلطان شادبها مانند روباه به آسانی تطبیع نمیشد و آماده نبود که پیره زن را اجازه رفتن بدهد . علاوه بر این ، هنگامی که آن دو با یکدیگر گفتگو داشتند ، خیل شادبها نیز رسیدند و با چیغ و فریاد زیاد پیرامون پیره زن را فرا گرفتند . حتی خورد ترین آنها با جرأت و جسارتی بر شانه های پیره زن بالاشد و به رقص و شادمانی پرداخت .

پیره زن در حالی که راه و چاره دیگری به نظرش نمیرسید ، یکبار دیگر شرطش را مطرح کرد و بسیار عاجزانه راه ممکن را پیشنهاد نموده گفت : «اوه ! سلطان مهربان ، آسوده خاطر باش . من بدون درنگ و پیمان شکنی پس از یک ماه حتماً باز خواهم گشت و خوراکه خوبی برای تو خواهم بود . تو در این مورد پاور داشته باش و نا امیدی را در دل راه مده . اما شادبها راضی نمیشدند و پافشاری میکردند که پیره زن به نام خدا سوگند بخورد . همچنان گفتند که ما پاسداران جنگل هستیم . طوری که وظیفه ماست از راهیان این جنگل مالیه یا حق العبور میگیریم . بنابراین ، به نام خدا سوگند یاد کن که پس از یک ماه دوباره برخواهی گشت .

پیره زن سوگند یاد نمود که پس از یک ماه دوباره خواهد آمد . آنگاه به راه خویش دوام داد . کمی پیشتر رفت و همان سان که میرفت ناگهان به سلطان درنده خوی جنگل (ببر) برخورد . ببر با تمام پیروان و نوکران خود راه پیره زن را گرفتند و غرغر کنان گفتند : «هان ، خانم عزیز ، من و تمام وابسته گان جوادم پوره پیست روز است که گرسنه هستیم و از شدت گرسنه گی و بی خوراکي نزدیک است بمیریم . تو بهترین نعمت و لذیذ ترین غذایی استی که خداوند برای ما فرستاده است . تو جز این که خوراکه خوبی برای ما

باشی یک قدم هم پیشتر رفته نمیتوانی و این یگانه راه است. آماده شو که برای ماهمیری، پیره زن ترس و بیمی را در دلش احساس کرد و مانند بید لرزیدن گرفت. او آرزو داشت که دخترش را ببیند؛ ولی اکنون هیولای مرگ را میدید. بیچاره گلک درحالی که بسیار پریشان و دل شکسته معلوم میشد بازاری و گریه گفت: «ای، ای بهترین شاه شاهان جنگل، کمی مهربان باش و اجازه بده که امروز بروم. پس از این که دخترم را دیدم تو میتوانی مرا بخوری. باری پس از دیدار دخترم بسیار چاق و فربه خواهم بود و چنان نخواهم بود که اکنون هستم. آری، باور داشته باش که پس از یک ماه دوباره برخواهم گشت.»

پیر لحظه بی اندیشید. بعد دلش به پیره زن سوخت. آنگاه اجازه داد که برود و دخترش را ببیند.

پیره زن به راهش دوام داد؛ ولی بسیار زود به حیوان درنده و ترس آور دیگری روبه رو گردید. این بار خرسی پشم آلود و خشن با چنگالهای بزرگ و چنگک مانندش بر سر راه او سبز شد. خرس هرگز فکر نمیکرد که نعمتی این چنین خوب و آسان و با گامهای خودش به دهن لانه اش برسد. خرس بی مقدمه گفت: «اکنون آماده شو که به راستی بمیری. جز مرگ دیگر راهی نداری. من چندین روز است که گرسنه ام. بیشتر از این انتظار کشیده نمیتوانم و ناگزیر ام که ترا بخورم.» ولی پیره زن چنانی که روباه و شادی را قناعت داده بود، خرس را نیز راضی گردانید. سپس به راهش ادامه داد.

همچنان پلنگ و برخی حیوانات دیگر نیز بر سر راه پیره زن قرار گرفتند و هر لحظه آماده بودند که با خوردن وی از گرسنه گی رهایی یابند؛ ولی پیره زن با وعده برگشت دوباره همه آنها را قانع میساخت و دلیل دیدار دخترش را بر آنها میقبولاند. سرانجام پیره زن پس از آن همه خوف و خطر به خانه دخترش رسید؛ اما از آن همه رویدادهای تلخ و ناگوار جنگل برای وی چیزی نگفت. مدت یک ماه را با خوشی فراوان طوری سپری کرد که گویا هیچ واقعه بی روی نداده است.

وقت معین به زودی گذشت. پیره زن پیشتر از آن به خانه دخترش مانده نمیتوانست. سرانجام لحظه حرکت فرا رسید. تشویش واضطراب پیره زن افزایش یافت. برای دخترش هم گفته نمیتوانست که در راه با چه بدبختیهایی روبه رو خواهد شد و ناگزیر نیز بود که از همان راه برگردد؛ ولی دخترش از سیمای ظاهری وی به اضطراب و احساس درونی مادرش پی برد و دانست که پیره زن بیچاره با چه نوع دشواریهایی روبه روست. بنابر این، با خود اندیشید. آنگاه در پی چاره شد و پس از تپ و تلاش زیاد به این نتیجه رسید که باید مادرش را در داخل ارا به پی جا دهد و چنده * را نیز به خدمتش بگمارد که او را تا خانه اش همراهی کند. بازگشت از سفر آغاز یافت. پیره زن و چنده از خانه دختر برآمده راه جنگل انبوه و خوفناک را پیش گرفتند. در درازی این راه شادی، روباه، پیر، خرس و پلنگ همه منتظر آمدن پیره زن بودند و برابر به وعده قبلی وی در آرزوی یک مهمانی شاد و گوارا بیتابی میکردند. پیره زن و چنده پس از پیمودن راههای دور و دراز به جایی رسیدند که پلنگ در آنجا میزیست. پلنگ تنها بود و در تنهایی خود به آرزوی خوردن پیره زن غر میزد و بیقراری میکرد. گاهی دچار شک و بدگمانی میشد که مبادا پیره زن او را فریب داده باشد، یا مبادا برنگردد. در همچو حالتی با خود فیصله کرد که این بار علیر و بهانه پیره زن را نپذیرد. به مجرد دیدن پراو حمله نماید و بیکره اش را با اشتیاق تمام ببلعد. به همین چرت و خیال بود که ارا به پیره زن رسید. چنده ارا به را رود روی پلنگ ایستاده کرد و گفت: «تو کیستی؟ لطفاً کنار برو و راه ما را سد نکن» پلنگ نخست میخواست که کنار برود. به فکرش هم نمیرسید که چه باید بکند؛ ولی پس از یک لحظه بر خود مسلط شد و آنگاه گفت: «چنده عزیز، آیا تو پیره زنی را ندیدی که یک ماه پیش، از این راه گذشته بود؟» حالاً نویت پیره زن بود که باید گپ میزد. او از درون ارا به باتقیو صدانا له کتان گفت:

* از روی متن انگلیسی طوری پیداست که چنده (chanda) در زبان بنگالی باید نام حیوانی بوده باشد، این که چه نوع حیوانیست برای مترجم آشکار نشد؛ لذا آن را به شکل اصلیش وارد متن کردم. با خست.

۳۰ ما با این پیره زن مورد نظر توجه دلچسپی داریم چرا مانع و مزاحم سفر ما میشود .
کتاب پرو را رها کن . چنده راحت را پیش بگیر ، منتظر گپهای بیهوده او نباش .
بلنگک خشمناک و عصبانی گردید و در همان لحظه نمیدانست که با این دشواری چه
باید بکند و آنرا چگونه حل نماید . سرانجام ناچار شد که از سر راه آنها کنار پرود و برای
پیدا کردن و به دام انداختن پیره زن راه و نقشه دیگری بستند .

پیره زن و چنده حرکت کردند . پس از پیمودن داصله یی به نزدیک منزل شاه
میرحیو آنها رسیدند . شاه حیوانها (پیر) و بچه هایش بسیار بیصبرانه منتظر بازگشت
پیره زن بودند و بر سر راه موعود قدم میزدند .

ارابه نمایان گردید . بچه های پیر با شنیدن صدای ارا به سخت تر رسیدند . بعد به
سوی پناهگاه خود گریختند ، همچنان پیر نیز پریشان و هراسان گردید ؛ ولی توانست
که خود را استوار نگهدارد و دلیریش را از دست ندهد . باری بسیار مود پانه از چنده
نهرسید : « برادر عزیز ، ببخشید ، آیا پیره زن مهربان ما را درجایی ندیده اید؟ » صدایی از
هرون ارا به چنین پاسخ داد : « ما با این پیره زن مهربان شما چه علاقه داریم و شما چطور
نجات نمودید که راه ما را سد نماید . چنده راحت را بگیر . پروای گپهایش را نداشته
باش . پیر با دهن عریض و گشوده خود دورتر ایستاده فکر کرد که پیره زن او را فریب
داده است و هرگز برنخواهد گشت . بنابراین ، ناگهان با خشمی زیاد فریاد زد و گفت :
« و شاید این پیره زن را ببینم . حتماً پیدرننگ و بدون دلسوزی او را خواهم خورد »
پیر از شدت خشم میلرزید . همچنان بسیار ناتوان شده بود و حتی چنان هیجانی
نودگرگون گردید که دندانهای تیز و برنده اش را به نزدیکترین درخت پهلویش فروبرد
و با چنان خشم و سرعتی این عمل را انجام داد که حتی از پیره هایش خون جاری شد .
پیر گرفتار همچو حالتی بود که پیره زن به سفرش ادامه داد و چنده نیز در حالی
که ارا به را به پیش میراند از خوشی ولادت سفر میرقصید و پایکوبان به پیش میرفت .
پیره زن و چنده پس از پیمودن راهی نه چندان دور به نزدیک منزل سلطان شادبها
رسیدند . شادبها و سلطان آنها با شنیدن صدای ویژه ارا به یکجا گرد آمدند و با یکدیگر

به مشوره پرداختند تا فکر و تدبیر چنده را درباره راندن و رهبری این ارا به بدانند و نیز آگاه شوند که آیا چنده واقعا از همان راهی آمده است که چندی پیش پیره زن رفته بود. بنابراین، سلطان شادیهها پس از شنیدن گپها و مشوره های یاران خود از چنده پرسید که: «او! چنده عزیز، آیا در راه، پیر زن دوست داشتنی ما را ندیدی؟» صدای باریک و مهربانی از درون ارا به پاسخ داد: «نی برادر، خانم دوست داشتنی شما را ندیدیم. چنده راحت را بگیر، زود تر برو تا دیر نمانیم.»

پیره زن از برابر پناهگاه شادیهها، که با خشم و مهر زیاد منتظر برگشتن وی بودند، گذشت؛ ولی آنها همچنان خشمناک چیغ و فریاد میزدند و بیتابی مینمودند. در لحظه ای که پیره زن به منزلگه روباه نزدیک میشد، خبر فرارسیدن ارا به وی عجیب، که باروز و نارین برگشتن پیره زن همزمان بود، در سراسر جنگل پخش گردید. روباه موضوع را مهتر پنداشته گفت: «رازی در این ارا به نهفته است. باید بدان راز پی برد.»

بنابراین، وقتی که ارا به چنده از کنارش میگذشت، امرایست داد. بعد پرسید: «او! چنده، برایم بگو که گاهی خانم پیر و مهربان مرا ندیدی؟» صدایی از درون ارا به جواب داد: «نی، ندیدیم. چنده راحت را بگیر و ادامه بده.»

روباه با فکر و دماغ حساسی که داشت به نیرنگی پی برد و حدس زد که زیر کاسه نیم-کاسه بی است. پس بدون سروصدا به دنبال ارا به چند قدم پیشتر رفت و بسیار زود راز مهمی را کشف نمود. پیره زن از کامیابی خود بسیار خوشحالی مینمود؛ زیرا حالا حیوان دیگری نبود که مزاحمش شود. پس ارا به را با پیروی و شتاب زیاد به پیش راند؛ ولی همانسان که تیز وی پروا میراند، ناگهان در بخشی از باریکی راه با پوزه دراز روباه بر خورد نمود. موازنه ارا به بر هم خورد و شکست، پیره زن از میان آن به بیرون افتاد. آنگاه روباه با صدای آمرانه گفت: «من از این که میدیدم چنده به زبان انسانها گپ میزند متعجب بودم.» لحظه ای بعد تر در حالی که به هوش و زیرکی خود میبالد، زوزه کشیدن و فریاد زدن را بنا نهاد و طوری وانمود کرد که همه چیز را میداند و از آغاز تا فرجام راز پیره زن آگاه است و نیز میداند که با همه جنگلیان به همین گونه

پیر خورده همه آنها را به همین شیشه فریب داده است.

با شنیدن صدای روباه، شادی، پلنگ، خرس و ببر نیز در حالی که زبان خود را میلیدند و در آتش اشتیاق بلعیدن گوشت تازه و لذیذ پیره زن میسوختند گرداگرد وی را احاطه کردند. پیره زن بدون آن که بخشش بخواند، همه آنها را به خوردن گوشتش دعوت کرد، ولی افزود که اگر آنها آرزوی خوردن وی را دارند و به راستی میخواهند که از خوردن گوشت انسان لذت ببرند باید او را کباب کنند.

وقتی که همه گی در پذیرفتن پیشنهاد اوسازگاری نشان دادند، پیره زن آتشی را فراهم نمود، بعد زمانی که شعله های آتش در هوا زبانه زد تمام حیوانات بایک صدا گفتند:

«پیره زن، یا الله خود را در آتش بینداز.» پیره زن به آرامی گفت: «کمی صبر کنید. بگذارید که آتش به خاکستر مبدل شود.»

هنگامی که آتش، از زبانه زدن ماند و به صورت خاکستر درآمد، پیره زن در میانه آن دراز کشید و از حیوانات خواش کرد که به خوردنش شروع کنند. حیوانات پیش آمدند. چشمان خود را فرو بستند تا نایابش پیش از خوردن را انجام دهند. پیره زن از فرصت استفاده کرده دست به کار شد و باتیزی خاصی از خاکستر داغ و سوزان بر چشمان هر یک آنها فروپاشید. بنابراین، همه آنها در همان لحظه حیوانی دیدن را از دست دادند و باداد و فریاد بر روی زمین دراز کشیدند. پیره زن آهسته و دزدانه از آنجا دور شد و باشتاب راه خانه را در پیش گرفت.

وقتی که حیوانات توانایی دیدن را باز یافتند، پیره زن رفته بود. بنابراین، همه آنها پاناامیدی به جاهای ویژه خود برگشتند، ولی پلنگ که سخت خشمناک و توفانی به نظر میرسید با شدت بر رویاه حمله کرد و آتش خشمش را با لذت گوشت روباه فرو نشانده.

«پایان»

د سمندر او کب نیوونکی

دلويديځ ساحل دخرما له شنوونو څخه دك دی. دخرما دجگړو ونو څخه چې مخ په آسمان ختلی دی. دخرما ونه ددوی دمیوی ونه ده. په دبرین ساحل کی یواځی همدا دخرما ونه چی په دوی کی میوه نیسی.

کله چی له ختیځ څخه لمر راوخیژی وړانگی یی په ټول نخلستان کی یوشان خپریژی هوا کله دومره سوغوونکی ده چی دساحل خلک ځانونه لوځوی او اوبونه ور لویژی په دوی کی دکوچنیانو چیغو اوناړو ساحل په سر اخیستی وی. هغوی ډله ډله دسمندر خوا ته روان وی نخلستان سمندر ته نژدی دی. دخرما ډیرو ونو دسمندر خوا ته خپل سرونه ټیټ کړی دی او اوږده سیوری یی داوبو پر مخ لوبدلې دی. ددوی په لمر پریواته کی ، نخلستان دمرغانو آوازونه هم لری . کوچنی مرغی دځانگو په سر سندی وایی .

ساحل دبرین دی. کمرونه دسمندر په اوبو کی وړاندی تللی دی. په هغه ځای کی چی دډیرو سلسله ختمیژی نوپیا دساحل خاوره پسته او قهوه یی رنگه ده او مخ یی په وښو پټ دی . دساحل په غاړه یی دکښتیو تم ځای جوړ کړی دی چی دسوداگر یو یا نفت وروڼکو بیر یو تم ځای دی . بیر یی دلمر ختویا لمر پریوتوپه وخت کی ساحل ته رانژدی کیژی . دودکښونه یی له لری څخه ټنکاری اوبڅ یی دساحل له سیمی تیریژی . یروخت په دی ساحل کی پرته دخرماله ونو او کښتیو څخه بل هیڅ شی نه وو. هغه وخت زیاتره خلک کب نیوونکی وو او دپوزیوپه کورونو کی به اوسیدل. دهغوی

ژوند به یواځې د کب نیولوله لاری تیرېده. هغو پرسمنډراو سفر باندي مین وو. سفر سمندرونو خواته، هغه لځای ته چي هلته یواځې د کب نیولو کښتی وی، آسمان وو، ستوری وو، لمروو اوسپوږمی وه.

سمندر به کله توفانی وو او کله به هم آرامه. هیچا به نشوای کولای چي دیوی شیبی وروسته پېش پېښی وکړی. سمندر د غضب په وخت په هیچا رحم نه کوی. سمندر غوان او زور، ټکلی یا نا ټکلی ته پیژنی. په تیره زمانه کی یوه بودا کب نیوونکی له خپل ماشوم زوی سره په دی ساحل کی ژوند کاوه یوه جونگره پی درلوده کوچنی کښتی او د کب نیولو د یوه جال سره. یوه ورځ چي سمندر نا آرامه وو، بودا کب نیوونکی جال واخیست. کښتی یی سمندر ته واچوله او پکښی سپور شو. داسی لځای ته لاړ چي هلته پرته له آسمان، ستور او سمندر څخه هیڅ شی نه وو. مگر دای وروستی سمندری سفروو، نورنو هیڅکله بیرته راستون نشو او ماشوم زوی یی یواځې پاتی شو.

کوچنی هلک به هره ورځ سهار د ساحلی غاری ته کښیناست او سمندر ته به غیر شو، انتظار به یی ایسته. ورځی، هفتی او میاشتې تیری شوی خود بودا کب نیوونکی حال ښکاره نه شو.

هلک دنورو ماشومانو سره ملگری شو. هره ورځ به یی دوی سره غونډول او کیسی به یی ورته کولی. د سمندر د کبانو او کب نیوونکو کیسی. هلک به سمندر ته مخامخ ویده کیده اوسهار به چي لمر دنخلستان پر منځ وغورېده او د سمندر ورو ورو څپو به د ساحل مخ ورنېکل کړ، دی به له څوپه راوېښ شوو په یی غغستل، د خرما دونو خواته. زیاته خرما به یی راغونډه کړه او بیابان به له خپلو انډیوالانو سره خورله. هلک به سپین کمپس آغوستی وو او په لمر سیڅلی مخ به کښیناست. سترگی به یی په سمندر کی ټنځی کړی او فکر به یی کاوه چي پلار به یی آخر یوه ورځ له سمندر څخه راستون شی او هغه ښه وخت به دی ددی ښادی په شکرانی سره ټولی خرما گانې را ټولوی او ټول هلکان به میلمانه کوی. کوچنی او مهربانه زړه یی درلوده، مگر غم یی لوی وو. غم یی د چرتونو

او فکرونو په اندازه وو.

کله به یی دپلار څخه ترغوږه شو. فکر به یی کاوه چی پلاری درنگارنگو کبانو د دکی کښتی سره د ساحل خواته روان دی. پلاری نه وو ویلی چی چیرته غی، مگر پوهیده چی لری سمندرونو ته رنگینه کبانو سمندر ته تللی دی.

سهارونه، غرمی او مازیگرونه تیریدل. پسرلی به ترهره وخته ژر تیر شو، دوی به راغی او منی به غومره ډیر پانیکیده.

کلونه تیر شول او سمندر ته تللی پلاری بیرته راستون نشو. تراوسه به هم کله به چی کومه کښتی له سمندر څخه ساحل ته ورسیده دده له حمکي څخه دخپل پلار دپښوږغ واوریده. دشبې به یی چی سترگی په سمندر کی سحی کړی وی او خوب به ورغی، دسمندر او کبانو خوبونه به یی لیدل.

دورغی له خوا په ساحل هلکانو ویل: زموږ پلرونو له سمندر څخه کبان نیولی دی. زموږ کبان خوښ دی. موږ هېڅکله وزی نه پاتی کیږو.

بیابه یی خندل اوله ده څخه به یی پوښتنه کوله:

-ستا پلار څه وخت له سمندر څخه راستنیز ی؟ زموږ پلرونه خوبیا سمندر ته روان دی.

ستا پلار تراوسه نه دی راغلی؟

هلک به خپل لمان یواغی ولید.

مگر خوشحالی یی داوه چی یوه ورځ به لوی کب نیوونکی شی او ټول کبان به ښکار کړی. لار به د ساحل غاړی ته په کښیناست، سندری به یی ویلی او یا به یی دلحان سره خبری کولی.

پر هلک بانندی ساحل او خپل کوچنی کور گران وو. سمندر او دخرما ونی، کبان او کښتی هم پرگران وو، مگر تر ټولو زیات دسمندر په سفر بانندی مین وو.

یوه شپه یی خوب ولید چی ټول کبان پر ډبرو مړه پراته دی او پلار یی تش لاس کور ته راغلی دی. لیده یی چی دنورو پلرونه دکبانو له دکوچالونو سره ساحل ته راغلی دی، مگر دده دپلار چاله شکیدلی او غیری غیری دی. بیا یی هم غروب ولید چی خاورین

گورځي اوبو به سر اغيستی دی. له خپو به یی چی را ترپ کړل خوشحاله شو. خوشحاله په دی شو چی پلرونه سمندر ته تللی دی او سمندر دنورو ورځو په څیر له کبانو دک دی. نو پیا ساحل په غاړه کی د سمندر په ننداره کښیاست، دسمندر دمرغانو او دکښتو په ننداره، او خپل زړه یی ته یی سندری وویلی. دسمندر او کبانو لپاره دسمندری مرغانو او کښتی چلوونکو لپاره او حتی دډبرو پر مخ پرتومرو کبانوته یی سندری وویلی.

په هغه ساحل کی ټول خلک په سمندر میټان وو. ټول کښوونکو په تل سفر کاوه، مگر دی په تل دساحل غاړی ته ناست وو، اوبو ته به یی کتل اوسندری به یی ویلی، خیال به یی کاوه چی ږغ یی داوبو له مخی تیریزی او لری سمندر ونوته رسیزی، هغه لځای ته چی پرته له بودا کښوونکو څخه نور څوک نشته. خیال به یی کاوه چی که تل د ساحل غاړی ته کښی اوسندری ووا یی ږغ یی له سمندر څخه تیریزی او د پلا رغوږو ته یی رسیزی، نو هغه وخت به دی راستون شی دکبانو دک جال سره به دساحل خوا ته راستون شی اودوی به تیر ژوند پیا له سره پیل کړی.

مگر کله به یی چی نور هلکان لیدل چی خوشحاله دی او پلرو سره ساحل ته راغلی، زړه به یی په تنگ شو او ژړا به ورغله. بیا به کښیاست داوبو ننداری ته او سندری به یی پیل کړی یا به یی له لځانه سره خبری کولی او ویل به یی: پلار له سمندر څخه را نه غی، پوهیږم ترڅو باران ونه اوری سمندر له کبانو څخه نه دکیزی. دسمندر کبان دباران دڅاڅکو په شمیردی. هغه ورځ چی پلار سمندر ته لار باران اوریدلی وو ټولو ویل: سزکال دلویو ښکارو نو کال دی. ښه به یی چی فکر وکړ لیدل به یی چی دی به هم یوه ورځ لوی شی. هغه وخت به کښتی او جال را نیسی او پخپله به له کښوونکو سره سمندر ته ځی او نور به یواځی نه پاتی کیزی. هغه وخت به داوبو پر مخ دومره سندری وایی ترڅو چی ږغ یی پلار ته ورسیزی، دومره به داوبو پر مخ پاتیزی او دآسمان، ستورو، سپوږمی او سمندری مرغانو سره به خبری کوی ترڅو دپلار ږغ واوری.

یوه ورځ چی ټول کښوونکی له سمندر څخه راغلی وو او کښتی یی دساحل په

څاره کي ترلي وي، سهار وختي هغه وخت چي پايد لمر دختيځ څخه را پيدا شوي وای او ورانگي يې په ټول نخلستان باندې خپري کړي وای، هلك ورو ورو ساحل ته نژدې شو.

هلته يې يوه کوچنۍ کښتۍ اوبو دکب نيولو جال وليد. خوشحاله شو او زړه يې ټوپونه ووهل. له محانه سره يې وويل له دې پس يواځي نه يم. نور به څوک را پوري نه خاندی. اوس کښتۍ او دکب نيولو جال لرم اوس کولای شم سمندر ته لار شم او دومره جال واچوم چي ټول کبان ونيسم.

مگر هغه ورځ سمندر څپه او غمجن وو. تا به ويل چي لمر دوريځو شاته په خوب ويده دی. تورو وريځو دآسمان مخ پټ کړی وو، او په ساحل کي هيڅوک نه وو. کله کله په دسمندري مرغه زځ دسمندر څخه اوريدل کيده. دهوا زړه دک او دآسمان شين مخ دوريځو تر شاپټ وو. بحر غوښتل چي توفاني شي. اوبه پورته راغلي او دساحل پر ډبرو به ونښتې.

هلك په کښتۍ کي کښيناست. جال يې اوبو ته واچاوه. کښتۍ يې په پارو له ساحل څخه لرې کړه او په اوبو کي وړاندې لاړ.

کب نيوونکي يواځي، هماغسې چي پارو يې له ښي او کيڼي خوا په اوبو کښي واهه او ځپي يې غبرولي. کرار کرار يې سندري ويلې. نور نو پوهيده چي پلار به پيدا کوي. دخپلو دتنه يې ورځو په فکر شو. دخرما غټي داني ور په ياد شوي. هغه ورځي ور په ياد شوي چي دساحل په څاره کي به ناست او مجبور به وو چي دخپل پلار په هکله دهلکانو پوښتنو ته ځواب ورکړي.

څمونه يې دباران دڅاڅکو په شمير وو. مگر غوښتل يې چي نور غمجن نه وي. پارويي واهه او له ساحله څخه لرې کيده. دومره دسمندر په زړه کي لري لار چي ساحل يې له سترگو ورک شو. هري خواته به يې چي کتل اوبه وي اوبه. دسهار آسمان اورنگت الوتي ستوري، حتی دسمندر سپين مرغان هم نه وو.

هوا توفاني وه. ځپي کښته، پور ته تللي. له آسمان څخه دثالندې آواز راته. سمندر

له غل غځه تياره وو . هغه آسمان او خپلې کښتۍ ته کتل . بل غه يې نه ليدل . د آسمان زړه
وژ چي وژاري . هلك پاره د کښتۍ په مخ کي کيښود د کب نيولو جال يې اوږه ته واچاوه
او اوږه ته مخير شو . ساعتونه تير شول . خيال يې وکړ چي سمندر خپل کبان پټ کړي دي ؛
زړه يې په تنگت شو . په سمندر ويي پيل وکړ .

سمندري مرغانو يې آواز واوريد ، آسمان يې آواز واريده ، سمندر او کبانو يې
آواز واريده . سمندري مرغانو يې پر سر باندې په نڅا پيل وکړ . آسمان شين شو ، سمندر
آرامه شو . کب نيونکي هلك هماغسې چي سمندري ويي اوښکي يې د باران په مخ پر
مخ راټوي شوي . دومره يې وژړل چي داوښکو په شمير يې سمندر له کبانو دك شو
له رنگا رنگو کبانو غځه .

هلك موسکي شو . په خوشحالي سره يې لاس ورتير کړه جال يې له اوږه غځه را
ويوست . جال دروند او له کبانو غځه دك وو . په شوق يې کبانو ته کتل . باوري يې نه کيده
چي دا ټول کبان ده پخپله نيولي وي . احساس يې کاوه چي زور يې زيات شوي وي .
ليدل يې چي په مټو کي يې د پلار هماغه زور پيدا شوي دي .

نور له هيڅ شي نه ويريده . لکه چي نور په بواځي نه وي . هغه خپل پلار د موندلو
لپاره سمندر ته راغلي وو . پلار يې نه وو موندلي ، مگر يوه توده اولويه خوشحالي يې
په زړه کي ژوندي شوي وه . آرامي غځي په راغلي او د کښتۍ له غنگه به تير شوي .
هرې خواته شين اوروڼ سمندر وو .

د سمندر پراخوالي يې کوچني زړه ته برم ورکاوه . ليدنه به يې د سمندر فاتح دي
او زړه به يې له غروره غځه دك شو .

ساحل ته چي راستون شو هلکان تري چاپير شول . دا واريي دهغوي په سترگو کي
د خندا او ملنډو پرځاي ستاينه ليدله . هيچا خبرې نه کولي . ټولو دميني په دکو سترگو
سره هغه ته کتل او ده د کب نيولو دروند جال ور پسي کشاوه .
ورځي او کلونه يوبل پسي راغلل او تير شول . هغه په زړه ورتيا سره دخپل پلار
پرځاي کښيناست .

دهغه ساحل تر ټولو غوره او زړه ور کب نيونکي شو . داوږه فاتح او د ټولو کبانو فاتح شو .

بلیغ و دیبیر

یو قاریکی قیرغاغ (ساحل) آسمانگه یوز قویگن بلند، یا شیل خرما درخت لریدن
توله. خرما، یازلیک میوه نینگک درختی دور.
تاش دن توزه لگن قیرغاغ ده یازلر میوه بیره یدیگان، یا لغیز خرما درختی دور.
قویاش (آفتاب) شرق تماندن چیقغه نده، خرما زار نینگک همه ییری ده بیرخیل
ارله یدی.

بیرار چاغ ده هو انینگک قیزیق لیک و حرارتیدن قیرغاغ نینگک اولوسی (مردمی)
یچینیپ (کییم لرینی ییچیب) اوز لرینی دریاگه نشله یدیلر. یازلرده قیرغاغ، پاله لر
ریادلریدن توله. اولر جوقفه- جوقفه دریاتمان کینه دیلر.

خرما زار دریاگه یقین. خرما لردن کوپینچه سی دریاتمانیگه باش ایکلکن لرو
لر نینگک بلند سایه لری سویوزیگه توشگن. یازگی کون باتیش لرده، خرما زار
ه فوشلر نینگک آوازی هم بار، یاله لراوستیده کیچکینه جومچیق لر او قیدیلر.
قیرغاغ تاشدن، تاشلر دریانینگک سوی تمان اوزه لگن دور. تاش لرتسمام
لگنده، قیرغاغ نینگک قراویو مشاق (ملایم) توپراغی بار. توپراق اوستیده اوت کوکه رگن.
قیرغاغ بوییده، بیرجانی سوداگر لیک و نفت چیقغه ره ید یگان کیمه لر نینگک

توخه شی او چون توزه تگن لر. کیمه لر قویاش نینگ چیه بدیکان و بانه بدیگان چاغیده
قیر غاقه یقین کیله دیلر. کیمه لر نینگ دودکش لری اوزاق دن کورینه دی. اولر نینگ
آو قوری بوتون قیر غاقه بیر له دی.

بیر زمان انه شو قیر غاقده ، خرما و بیر بلیقچی نینگ قایقی دن بشقه نرسه یسوق
ایدی. او زمانده کوپینچه اولوس بلیقچی ایدیلر اولر نینگ حیاتی بالغیز گینه بلیق
ییلن تأمین بوله راییدی. اولر دینگیز (بحر) نینگ عاشقی ایدیلر. سفرنی سیوه راییدیلر.
اوزاق بحر لر نینگ سفرینی بیر بیر ده بیته گینه بلیقچی نینگ قایقی بارایدی. بر
آسمان، یولدوز، وقویاش و آی.

دینگیز اچچینی کیلگن حالده، بیر کیشی گه رحم قیلمه یدی. دینگیز یاش و
وقرری، گوزهل و یمان نی تانبه یدی.

اوشبو کونلرده، بیر چال بلیقچی کیچکینه اوغیلچه سی ییلن بو قیر غاغ ده بشر ایدی.
بیر لایدن توزه لگن اویسی بارایدی بو، بیر کیچکینه قایق و بیر بلیق توری. بیر کون
دینگیز نینگ نا تیج لیک حالتیده چال بلیقچی تورینی کوته ریب، قایقی نی دینگیز
گه تشله ب، آسمان و یولدوز دن بشقه نرسه کورینمه ید یگان بیر اوزاق جایگه کیتدی.
اما بوسو نگی دینگیز ده گی سفری ایدی، بشقه قیتمه دی. یو کیچکینه باله سی با-
لغیز قالدی.

باله هر کون ایرته لب قیر غاغ بوییده او لئیره راییدی. دینگیز نی تماشا قیله راییدی
و کو تب توره راییدی. کونلر، هفته لر، و آی لر اوتدی و چال بلیقچی دن بیر خبر
هم بولمه دی.

باله، باشقه باله لر ییلن دوست بولدی. هر کون اولر نی ییغیب اولر گه قصه ایته ر
ایدی - دینگیز، بلیق لر و بلیقچی لر نینگ قصه لرینی.

باله کیمه لر، دینگیز تمان باش قویب اوخله ب، ایرته لب، قویاش خرما زارگه
پارله گنده و بلند تولقین لر نینگ قیر غاقه تیگی شی ییلن اویغه نراییدی، او پیلله خرما لر
تمان چاپیب، خرما تیریب دوست لر ییلن بیر گه لیکده ییبه راییدی.

باله آق کویله کک و قوریاش توسی بیلن کوییب اولتیره راییدی. دینگیزگه نیکلیب،
آخر بیر کون آتم دینگیز دن کیله دی دیب، او یله راییدی. او ییلله بو قوونا ق شکرانه
سیگه برچه خرمالرنی تیره دی- یو، همه باله لرنی مهمان قیله دی. کیچکینه و مهربان
قلبی بارایدی. اما قیغوسی کنته- قیغوسی هم او یله ویجه ایدی.

بیر زمان آته سی نینگ آوازی نی ایشینه راییدی، آته سی بلیق دن توله قایق بیلن
کیله باتگن لیگینی او یله راییدی.

آته سی قه پر کینه رینی آتینگن یوق ایدی، اما او دینگیزگه وانگلی بلیق لر
دینگیز یگه کینگه نینی بیله راییدی.

ایرته لر، توش لر، کیچقو رون لراوته راییدی. کوکلم همیشه دن تیز راق
او تیب، یاز کیلر ایدی و کوز قنچه لیک دوا مدارقالر ایدی. بیل لر اوتدی یسو،
دینگیزگه کینگن آته سی قایتمه دی. حاضر گه چه بیر قایق دینگیز دن قبر خاقه کیله
یا تگنده، باله قورو قلیکدن آته سی ایاغی نینگ سبسی نی ایشینه راییدی. کیچه دریاه
تیکلیب لویقوگه کینه راییدی، دریا و بلیق لرنی توشیده کوره راییدی. هر کون قبر-
خاغ باله لری آینه راییدیلر:

بیز نینگ آته میز دینگیز دن بلیق توتگن لر. بیز بلیق نی سیوه میز، بیز هیچ قچان
آج قالمه ییمز.

اوندهن کین کولر ایدیلر و اوندن سوره راییدیلر:

سینی آته نگ قچان دینگیز دن قیته دی؟

بیز نینگ آته میز قایتیب دینگیز گه کینه دیلر، سینی آته نگ حاضر گه چه کیلمه گن؟
باله گینه اوزینی جوده هم یالغیز کوره راییدی، اما اوزی نینگ کنته بولیب، همه
بیلن لرنی توتیب آلیش امکانشی نی او یله گنده هاوری باسیلر ایدی. کیتیب قیر قاغ
بریده اولتیره راییدی و اشوله اوقیر ایدی یا لوزی بیلن گیره راییدی.

باله، قیر قاغ و اوزی نینگ کیچکینه اوینی بخشی کوره راییدی. دینگیز، خرمالر،
بلیق لر و قایق لرنی هم کوره راییدی، اما همه دن کوهر اق دینگیز سفریگه عاشق ایدی،

... بیرکیچه بلیق لر ، قاشلر بیتیده اولیب قالیب وآته سی بلیق سیز قیرخاققه کیلیب دور دیب ، توشیگه کوردی . بنه بشقه آته لر بلیق دن توله تور ییلن قیرخاققه کیلگنی . اما آته سی نینگ توری ایر تیلیب بلیق سیز قیتگه نینی هم توشیگه کوردی . بنه هم توشیگه کیردی که لای دن توزه لگن اویلری سو گه آقیدی .

اویقردن سیسکه نیب ، قوواندی . آته لر دینگیز گه کیتب و دینگیز هر وقتده گی دیک بلیق دن توله لیگی اوچون قوواندی ، اوپیلله قیراغ بویگه باریب دینگیز نینگ تماشا سیگه اولتیردی ، دینگیز قوشلری و قایتی تماشا سیگه ، و هاورینی باسیش او چون اشوله اوقیدی . دینگیز و بلیق لر گه ، دینگیز قوشلریگه ، ملاح لر گه و تاش لر بیتیده اولگن بلیق لر گه اشوله اوقیدی .

اوقیراغده همه کیشی لر دینگیز نی سیوه رایدیلر . همه بلیق چی لر دایماً سفر قیله رایدیلر . اما او همیشه قیراغ نریده اولتیره رایدی و دریاگه قره رایدی و اشوله اوقیرایدی . آوازیم سوودن اوتیب اوراق دینگیز لر گه بیته دی دیب اویلرایدی . چال بلیق چی لر بشقه کیشی بولمه گن جایلری ، همیشه قیراغ بوییده اولتیریب و اشوله اوقیسه ، آوازی دینگیز دن اوتیب وآته سی نینگ قولاغیگه بیتشه رینی بوشوپیلله اوقیتیشینی ، بلیق دن توله تور ییلن قیراغ تمان جوئه ییشینی و اولرقیتنه باشدن آلد پنگی تیربک چیکلریگه دوام بیریش لرینی ، خیال قیله رایدی .

اما بشقه باله لر نی کوره رایدی که همه لری خوش ایدیلر و آته لری بلیق ییلن قیر-خاققه کیلگن لر ، یوره گی بوزیلیب ییغیسی کیله رایدی- قیته اولتیریب دینگیز نی تماشا قیلیب ، اشوله اوقیرایدی . یا اوز- اوزی ییلن گپیریب آینه را یدی : آتم دریا دن کیلمه دی . یا مغور یاغمه سه دینگیز بلیق دن تولمسلیری نی ییلمه من ، دینگیز بلیق لری یا مغور دانه لری چه دور . او شه آته سی دینگیز گه کیتگن کوندن پیری یا مغور باقن ایمس ایدی . همه آینه رایدی : ییل ، کتته اولر نینگ ییلی دور . اوییرکون اولغه ییب (کتته بولیب) اوسیشی نی بخشی اوبله رایدی . اوپیلله قایتی و نور آله دی - یو ، اوزی بلیق تولیش اوچون دینگیز گه کیته دی و بشقه پالغیر قالنه

یدی. او پيله دینگیز یوزیده آنه سی نینگ قولاغیگه یتته رلی اشوله اوئیدی. آنه سی نینگ آوازی نی ایشینگینچه دینگیز بویده قالب آسمان، یوللوز، آی ودریا قوس لری پیلن گیره رایدی.

پیرکون همه بلیق چی لردینگیز دن قه تیب، قیر غاغ بویده بولگن حالده ایره لب، قویاش شرفدن چیقپ خرما زار گه پارلش ده یقین بولگن ایدی ا باله گینه سبکین- سبکین قیر غاغ پویگه کیلدی. اویر ده بیر کیچکینه قایق و بلیق نینگ تورینی کوردی. قوواندای- یو، لب لری کولیش گه آچادی. اوز- اوزیگه آیتدی، ایندی یالغیز ایس من، باشقه کیشی مینگه کوله آلمه یدی. حاضر بلیق توری وقایقیم بار. حاضر دینگیز گه کتیپ بلیق لرنی توتیب آلیش نی ایته آله من.

اما اوشه کون دینگیز خفه ایدی. قویاش، بولیت لر آرقه سیده اویقوگه کینگن لیک سیز یله رایدی. قرابولیت لر آسمانی یاپ، قیر غاقده کیشی یوق ایدی. بیرار چاغده دینگیز قوس لری نینگ آوازی دینگیز دن ایشیتله رایدی. هوا بوتگن ایدی. آسمان نینگ کوک توسی بولوت لر نینگ آرقه سیده ایدی. دینگیز چابقین بولیش اوچون آله رایدی. سو قیر غاغ نینگ تاشلرینی باسیش اوچون قلیپنه رایدی.

باله گینه قایقده اولتیردی. تورینی دینگیز گه تشله دی، قایق نی پیلچه پیلن قیر غاخدن اجره تیب سولمانیگه آلدین کیتدی.

یالغیز بلیق چی پیلچه نی چپ دن اون ثمان اوریش حالده، تولقین لر نی تیشب، آهسته گینه اشوله اوقیر ایدی. بشقه آنه سی نینگ تاش امکا نیتی نی یله رایدی. یالغیز کونلرینی ایسله دی. خرما نینگ قتیق دانه لرینی ایسله دی، قیر غاغ بویده اولتیریب، باله لر نینگ آنه سی توغرسیده قیلگن سوال لر یگه جواب پیریش گه مجبور بولگن کونلر نی ایسله دی. قیغویا مغورتا مچی لر یچه ایدی. اما قیغوریش خرامله مس ایدی. پیلچه اوریب، قیر غاخدن اوزه ایدی. قیر غاغ کوز گه کوز- پنجم لیک چالگه چه آلدین کیتدی. هریرده کوز تیکسه، سوایدی- یو، سو. آسمان لهر نه لجه سورنگی اوچکن یوللوز لر، حتی دینگیز نینگ آق قوشلری هم یوق ایدی.

هوا چا بئین لی ایدی، تو لوقین لر یوقاری وپست گه کیله رایدیلر. آسمانلار بیلیمه
قلله یراق سیمی کیله رایدی.

او، آسمانگه قره ایدی. یو اوز قایقینگه. بشقه بیر نرسه سی کورمه س ایدی.
آسمان هم یاغ یاتیددی.

باله گینه بیلچه نی قایق یانینگه قویب، بلیق توری نی دینگیز گه تشله دی. و سوگه
قره ب قالدی. ساعت لر اوتدی. دینگیز بلیق لری نی یاشیرگن دور دیب اویله دی
واشوله اوقیشگه باشله دی.

دریا قوشلری، اونینگ آوازی نی ایشیدیلر. آسمان، آوازی نی ایشیتیدی. دریا
و بلیق لر آوازی نی ایشیدیلر. دریا قوشلری باشی نینگ اوستینگه اوچماقغه باشله دیلر،
آسمان کوک و ایاس بولدی، بلیق چی باله گینه اوشه اشوله اوقیگن حالده، یاشلری
هم یامغور تامچی لری دیک یاناق لریگه نامه رایدی. دینگیز یاشلری چه بلیق ورنگ
به رنگ بلیق دن تولگینچه بیغله دی.

باله گینه کولدی. خوشلیک بیلن قول تشله ب، تورنی کوله ردی. تور، آفیز و
و بلیق دن توله ایدی. شوق بیلن بلیق لرگه باقه رایدی. بوهمه بلیق نی اوزی توئگن
لیگی گه ایشه نمه ایدی. کوچیم کوپ بولیددی دیب حس قیلر ایدی. بوله ک لری
آته سی نینگ بوله ک لری دیک کوچلی بولگنی لیگینی کوره ایدی.

بشفه بیر نرسه دن قورقمه س ایدی. بشقه یالغیز لیک سیزمه س ایدی. آواته سی
نی تاپیش اوچون دینگیز گه کیلگن ایدی، آته سی نی تاپگن یوق، اما بیر بوپوک
وقیز یق قورونچ بوزگیده ایدی. تیچ تولقین لر، نواز شگر لیک بیلن کیله رایدی
وقایق پانیدن اونه رایدی، دینگیز نینگ همه جای یاختو و سولیک ایدی.
دینگیز کتنه لیکی اونینگ کبچکینه قلبیکه کوچ لغیشله رایدی. دریا نینگ فاتحی لیگی،
کونگلینی غروردن تولد یره رایدی.

قیر خاققه یانگه نده باله لر یوه رگینی آلدیلر. بومرته قره ش لریده. مسخره وور
لیگه مقتا و کورینر ایدی.

هیچ کیسی گپیرمس ایدی. همه مهرلی کوزیلن اونگه قره رایدیلر و آغیر بلیق
توری نی چیقه ره رایدی.

کبچگی کونلر ویل لریکیلیب اوتدی. آواته سی نینگ باتور جانیشینی بولدی.
اوقیر غاغ تینگ اینگ بخشی و بوپوک بلیق چی سی بولدی. سولر فاتحی، تولقین
لر فاتحی، چا بئین لر فاتحی و دینگیز نینگ بر چه بلیق لری نینگ فاتحی بولیب قالدی.





دیپلوم انجینیر عبدالصمد قیومی وزیر تعلیم و تربیه

انقلاب و صل شواریجی ای کوننی در تعلیم و تربیه

کشور افتخار آفرین ما افغانستان انقلابی و دوست داشتنی با پسمنظر پر شکوه تاریخ مدنیته‌ها، فرهنگ و علوم انسانی با همه نیروهای خلاق انسانی، سن انقلابی و میراث‌های معنوی و ارجناک توده‌های ملیونی سده‌های متوالی تا پایان تسلط جابرانه و ننگین خاندان نادر- داود کشوری بود در پند مشخصه‌های فیودالی. ملاکان فیودال و خاندان سلطنتی در واپسین سالهای استبداد و اختناق، که آخرین ساتوردار ستمکیش سلطنت فاجعه می‌آفرید، به وضوح کامل مشخصه‌های جامعه نیمه فیودالی در کشور ما سایه افکنده بود. در دوران تسلط حکومت اشرافی آخرین سردار ستمکیش، دشمنان اساسی انقلاب ملی و دموکراتیک افغانستان همانا فیودالیسم و امپریالیسم و با به تعبیر ساده تر، بورژوازی کشور های امپریالیستی و ملاکان اراضی در افغانستان بودند.

برای ادامه و تشدد این وضع، عمال و چاکران سلطنت به رهبری آن «استادان» داخلی و خارجی شان که جنون جهانکشی و پرتر اندیشی داشتند برای سرکوبی جنبشها و قیامهای ملی و رهایی بخش سعی می‌ورزیدند تا اندیشه مترقی و نجات بخش را در آغازین مرحله فراگیری دانش و مصاد در ذهن و دماغ شاگرد خنثی نمایند و مفردات تعلیمی و تربیتی را از نخستین صنفهای آموزشی نامدارج به اصطلاح عالیه با موسسات عالی تعلیمی و تربیتی چنان طرح و تدوین میکردند که متضمن بقای همان

وضع درد آلود و پاسنگوی خواسته های یک اقلیت معدود و منفور باشد .
این وضع آشفته و تحمل ناپذیر تا به آنگاه ادامه داشت که به حکم تاریخ و به نیروی
مردم دلیر و با شهامت ما در رهبری اصولی حرب محبوب ماح . د . خ . ا . با ایثار و
فداکاری رفقای سر سپرده راه آرمانهای والای مردم ما انقلاب ملی و دموکراتیک
ثور افغ گلگونی را به رخ توده های مایونی میهن کشود .

انقلاب ثور که سر آغاز ایجاد جامعه شگوفان و عادلانه در سر زمین باستانی ما
(افغانستان قهرمان) است ، همچنان که در تمامی ساحه های اقتصادی ، اجتماعی و فرهنگی
دگرگونی عمیق و بنیادی را ارمغان دارد ، با تلاش مجدانه و هدفمند راه دشوار اما
روشن گسترش فرهنگ انسانی و تعلیم و تربیت مترقی و همه گانی را نیز در پیش دارد .
انقلاب ثور تلاش دارد که پس از برچیدن امتیازات طبقه بهره کش سرنگون شده
وسیعاً دروازه های مکاتب و آموزشگاههای عالی را به روی فرزندان کارگران ، دهقانان
و دیگر زحمتکشان باز گشاید .

انقلاب ثور تلاش دارد به وضعی پایان بخشد که در آن تمام ارزشهای فرهنگی
که از اختیار یک اقلیت کوچک و طفیلی قرار داشت . در این رابطه رفیق گرامی ما
پیر گنگار مل منشی عمومی کمیته مرکزی ح . د . خ . ا . و رئیس شورای انقلابی
ح . د . خ . ا . در نخستین کنگره مغلان فرموده اند :

«ما نمیخواهیم ؟ تا مصمم هستیم ؟ قاطع و شکست ناپذیر و خلل ناپذیر مصمم
هستیم که جامعه نوین را در افغانستان اعمار کنیم . چنین جامعه ای را اعمار میکنیم و باید
اعمار نماییم . البته زحمت زیاد و تا حد لازم وقت زیاد ضرورت دارد ، لذا تعلیم
و تربیت انسان از آغاز دوره کودکی یکی از وظایف عمده مادر راه ایجاد چنین جامعه
رفاه و سعادت مند وطن محبوب مان افغانستان است ، یعنی تعلیم و تربیت انسان نوین
آینده از وظایف عمده ، درجه اول و مقدس ماست ... به تأسی از این پندار بایسته ،
وزارت تعلیم و تربیه ح . د . خ . ا . پس از پیروزی انقلاب ثور و به خصوص مرحله
کونین و تکاملی آن در پرتو رهنمود های اخلاق و سازه توده حزب و دولت مشعل

آموزش و پرورش نوین و میثودیک را در جامعه پرافر وخت و پربنیاد آموزش و پرورش کهنه و کلاسیک گذشته طبق خواست و نیاز زمان کنونی و ایجابات مرحله انقلاب ملی و دموکراتیک ثور تغییرات و تجدید نظر های اساسی به عمل آورد؛ اما باید افزود که حزب و دولت انقلابی ما و من جمله وزارت تعلیم و تربیه از رهگذر تحقق بخشیدن آرمانهای والای انقلاب ثور به خصوص مرحله نوین و تکاملی آن دچار دشواریهای فراوان و ویژه‌یی بوده است. باری در این ضمن عمدتاً میتوان از مداخلات پیشرفته و تفتین آمیز منابع ارتجاعی و امپریالیستی و در رأس امپریالیسم جنایتکار امریکا نام برد که از آغاز انقلاب تا این لحظه ادامه یافته و هر روز پر شدت و وحدت آن نیز افزوده شده است. منابع ارتجاعی و امپریالیستی علاوه بر تخریب مکاتب و به آتش کشاندن هزاران هزار جلد کتاب و ذخایر مادی و معنوی تعلیمی و تربیتی ما بر قتل و ترور معلمان مسرور و متعهد و شاگردان فعال، مثبت و مترقی ما نیز دست میازند، لذا برای خنثی کردن دسایس آتش افروزان و آدمکشان بدطینت و فروخته شده مدیران و آمران محترم مکاتب باید مسوولیت جدی شان را در امر بسیج آگاهانه همه آموزگاران و شاگردان لحظه‌یی هم نباید فراموش کنند. برای دفاع از مکتب، دفاع از کتب درسی به این عالیترین هزینه معنوی مکتب - و برای دفاع از آموزگاران و شاگردان مکتب همه اعضای اداری و تدریسی را باید رهنمود مثبت و موثر دهند و آنان را در وظیفه عالی تدافعی شان آگاه نمایند. به ویژه در فعال داشتن سازمانهای اولیه مکاتب توجه جدی مبذول بدارند؛ زیرا نقش سازمانهای اولیه حزبی و س. د. ج. ا. در واحد های تعلیمی در امر بسیج معلمان و متعلمان و در جهت تحقق اهداف ح. د. خ. ا. و انقلاب ثور در خور اهمیت فراوان است؛ چرا که در مواردی سازمانهای اولیه س. د. ج. ا. به مثابه کمک کننده گان خوب مدیریتهای مکاتب در جهت بهتر شدن پر و سه تعلیم و تربیت بوده اند و با تنظیم درست و تربیت مطلوب میتوانند در امور تدافعی و تنظیم درست مکتب سهم شایسته شان را ادا نمایند.

تنظیم درست امور مکتب و ایجاد هر گونه تسهیلاتی در امر فراگیری دانش

انسانی و مترقی برای شاگردان وظایف سنگین تاریخی و انقلابی ما را تشکیل داده است؛ زیرا ما از طریق مکتب در امر تعلیم و تربیت درست و همه جا نخبه شاگردان و اشاعه اندیشه های انسانی، مترقی و صلحجویانه به موفقیت های نایل می آیم. از طریق نظم درست، پلاننگاری هدفمند و مترقی و تطبیق درست مفردات پروگرام جدید در تربیت روحیه علمی، اخلاقی، زحمتکشی، میهن دوستی و... شاگردان مان را برای میروسانیم و ما از طریق شاگردان - این نسل فعال و پرتوان فردا - به آینده هر چه شگوفاتر انسانیت و مترقیتر امیدواریم، چنانکه رهبر محبوب و گرامی ما پیرک کارمل منشی عمومی کمیته مرکزی ح. د. خ. ا. و رئیس شورای انقلابی ج. د. ا. فرموده اند:

«وظیفه عمده مکتب یعنی مدرسه عبارت از ادامه آموزش و فراگرفتن دانش به شاگردان و آماده ساختن آنها به زنده گی و کار خلاق و مستقل و ثمربخش و با وجدان است؛ زیرا آموزش و فراگرفتن دانش خود قویترین محرک، پر قدرت ترین قوه حرکت دهنده ما و تکان دهنده پیشرفت و ترقی اجتماعی و اقتصادی جا به جا محسوب میگردد. تربیت انسان آگاه نوین و با دانش وظیفه اساسی، مقدس و همده مکتب و مدرسه است.» به منظور برآورده ساختن این هدف عالی، حزب و دولت انقلابی ما به تعلیم و تربیت کنونی در کشور بهای فراوان داده اند و در هر موردی وزارت تعلیم و تربیه را نه تنها از طریق صدور فرامین و مصوبه های مهم و ارزشمند راهنما و راهگشا بوده اند؛ بلکه در عمل و عملی نمودن و تحقق بخشیدن طرحها، فرامین و مصوبه ها نیز این وزارت را سرافراز نموده اند و این خود میرساند که تعلیم و تربیت مثبت و مترقی در محور توجه حزب و دولت ما قرار دارد.

بنا بر این، کم بها دادن یا بی توجه ماندن در زمینه توجهات خاص، شایسته و انقلابی حزب و دولت درباره تعلیم و تربیه دقیقاً به معنای غفلت در امر انقلاب خواهد بود که امیدوارم مدیران، آمران و تمام کارمندان این وزارت دچار چنین غفلتی نشوند و آنچه که حکم انقلاب، حزب و دولت ماست همواره در نظر داشته باشیم و در راه تحقق بخشیدن آرمانهای والا و انسانی حزب و دولت شجاع، شریف و آگاه باشیم.

در این جا شایسته میدانم یادآوری نمایم که:

وزارت تعلیم و تربیه در پرئورهنمود های فرهنگی ح. د. خ. ا. و دولت ج. د. ا. و طبق فرامین شماره ۲۶۰ پیرامون تعلیم و تربیه، شماره ۲۸۱، مورخ ۱۲ حمل ۱۳۵۹ در مورد امحای بیسوادی، و مصوبه شماره ۲۱۳۶۱، مورخ ۹ حمل ۱۳۵۹ پیرامون سازماندهی سیستم جدید تعلیم و تربیه ج. د. ا. تا اکنون اجرا اتی را به عمل آورده است که به ارائه بخشی از آن میپردازم.

فعلاً در کشور تیپ واحد مکاتب فعالیت داشته تعلیم و تربیه جدید با روحیه و محتوای مترقی به منصه اجرا قرار داده شده است. پروگرام جدید کتب درسی و مدد درسی در مضامین مختلف تألیف و تهیه گردیده است.

همچنان وزارت تعلیم و تربیه تدابیر مشخص و ضروری را در ارتباط امحای بیسوادی و تأمین تعلیمات ابتدایی، همگانی و اجباری تربیه کادرهای پیداگوژیک و ایجاد پایه های مادی مراکز تعلیمی، اعمار، احیا و ترمیم مکاتب اتخاذ نموده است. طی سالهای ۱۳۶۲-۱۳۶۳ وزارت تعلیم و تربیه توجه جدی به وضعیت عینی سیستم تعلیم و تربیه مبذول داشته تدابیر عملیاتی مشخصی را در مورد اتخاذ نموده است. به این منظور وزیر، معینها و عدهیی از روسای وزارت تعلیم و تربیه به بیش از بیست ولایت کشور مسافرت کرده وضعیت و چگونگی مکاتب، لیسه ها و دارالمعلمینها را مطالعه نموده از جریان امور و ارسی و باآمران، مدیران مکاتب، معلمان و شاگردان صحبت هایی را انجام داده اند.

همچنان مجالس مشترکی به اشتراک والیها، مدیران تعلیم و تربیه ولایات، منشیهای کمیته های ولایتی ج. د. ا. و م. د. ج. ا. مقامات خدمات اطلاعات دولتی و غارندوی دایر نموده روی موضوعات ذیل بحث به عمل آمده است:

- دقیق ساختن ارقام احصاییوی مدیریتهای تعلیم و تربیه ولایات،

- مطالعه پروسه های تعلیمی و تربیتی در مکاتب شهر کابل به خصوص در مکتب محمد اعتبار و بررسی آن در جلسه مشورتی وزارت تعلیم و تربیه.

- تدابیر مجالس مشترک با قوماندانی زون مرکزی، وزارت های دفاع ملی و امور داخله، ریاست خدمات اطلاعات دولتی، کمیته مرکزی م. د. ج. ا.، سازمان پیشاهنگان و شاروالی کابل.

۱. اشتراک در معاملی که از طرف کمیته مرکزی ح. د. خ. ا. و کمیته
شهرداری ح. د. خ. ا. سازمان داده شده که در آن ایراد بیهوده ها در محافل حزبی
جوانان و فعالین پیداکوژیکی شهر کابل و ولایات صورت بگیرد.

- ملاقات و اشتراک در جلسه های والیان .

- پیشبرد سیمینار ملی مدیران تعلیم و تربیه ولایات، آمران مکاتب و استادان

دارالمعلمینها .

- تدویر سیمینار تعلیمات ابتدایی عمومی اجباری .

- پیشبرد و تکمیل پلان کاهلکسی رشد تعلیم و تربیه به گنجشک بلون مرکزی

در شش ولایت .

از سال ۱۳۶۲ تا اکنون ۱۴۷ مکتب مجدداً ترمیم و احیا گردیده به تعداد ۳۰ هزار
پایه میز و چوکی تهیه و به مکاتب انتقال داده شده است .

به اساس پیشنهاد های ارسالی ولایات، کمیته دولتی پلانگذاری و وزارت تعلیم
و تربیه در نظر دارند تا در سال ۱۳۶۳ به تعداد ۷ باب مکتب را احیا ۸۸ باب مکتب را
ترمیم و ۲۹ باب مکتب را جدیداً اعمار نمایند . در شهر کابل ۱۴ مکتب ضرورت
به ترمیم، ۲۰ مکتب نیاز به ترمیم اساسی و ۴۸ مکتب به اعمار مجدد ضرورت دارد .

ریاست دستگاه ساختمانی وزارت تعلیم و تربیه ظرفیت تولیدی ده هزار میز و
چوکی را در سال دارد که البته با در نظر داشت ظرفیت تولیدی و امکانات مادی
محدود این دستگاه وزارت تعلیم و تربیه با بعضی از تصدیهای دولتی و موسسات
شخصی قرار داد هایی در زمینه عقد نموده است .

مطابق به مصوبه مشترک پیروی اجرای کمیته حزبی شهر کابل وزارت تعلیم
و تربیه و شاروالی کابل تمامی مکاتب شهر کابل را تحت قیمومیت اداره ها و موسسات
تولیدی اعم از ملکی و نظامی قرار داده است که به اساس این مصوبه به موسسات
قیم وظیفه داده شده است تا غرض تقویه پایه های مادی، ترمیم و تجهیز مکاتب و
ارتقای کار سیاسی و تربیتی همکاری لازم و همه جانبه نمایند. شاگردان در موسسات

قیمت خویش به انجام کار های داوطلبانه میپردازند. کار موسسات قیم ارز یابی شده به موسسه ها و اداره های پیشگام و نمونه در فشهای افتخاری تفویض میگردد. مقامات رهبری وزارت بر خورد سالم و مثبت را در ارتباط موضوعات تربیتی اتخاذ نموده محافل مختلف و سیمینار ها را با ارگانهای تعلیمی و تربیتی و معلمان برگزار مینماید.

وزارت تعلیم و تربیت پیشنهاد های میتودیکی، رهنمودی در ارتباط جهات اساسی در موسسه های علمی ج. د. ا. ترتیب نموده است که تشکیل امور مقدما تی اداره تربیتی و کادر های آینده آن نیز در نظر گرفته شده است.

پلان تعلیمی پروگرام رهنمایی معلم مضمون تربیت نظامی و طنزستانه برای شاگردان صنوف بالایی مکاتب و لیسه ها ترتیب و تهیه گردید. برای کارمندان کاخ پشاهندگان شهر کابل سیمینار هایی در مورد امور میتودیک کار در کاخ پشاهندگان به راه انداخته شد، که اکنون در دو مرکز یعنی مکتب محمد اعتبار و مکتب پرورشگاه وطن سلسله این چنین سیمینار ها، لکچر ها و دروس عملی برای معلمان در بخش تربیتی دوام دارد. همچنین برای معلمان و سرگروپهای پشاهندگان رهنمایی تحت نام و شکل فعالیتهای شعوری شاگردان در پروسه فعالیت به طبع رسیده است.

پروگرام جدید با روحیه مترقی به اساس جدید ترین معیار ها و میتود های آزمون شده تعلیم و تربیه و با استفاده وسیع از تجارب کشور های سوسیالیستی و دهه یی از کشور های رو به انکشاف ترتیب گردیده است. برنامه ها با محتوای انقلابی و مترقی با در نظر داشت تعلیم و تربیه همگانی و با روحیه نسل جوان به کار و زحمتکشی در جهت رشد اقتصاد کشور و حیات اجتماعی عیار شده است.

وزارت تعلیم و تربیه باتلاشهای پیگیر و سود مند به رهبری حزب دموکراتیک خلق افغانستان و به کمک ارگانهای دولتی برای ایجاد سهرلت در کار های تعلیمی و تربیتی دست انداز کار دگرگونی واقعا عمیق و مترقی است؛ اما برای تحقق بخشیدن این آرمان بستر گت به توجه جدی نیاز مندیم و همه آمران محترم که مسوول پیشبرد

امور تعلیمی و تربیتی در ساحه های عملی کار هستند، باید نکات زیرین را با دقت و جدیت مسوولان در نظر گیرند و به کار بندند :

اوامر وزارت تعلیم و تربیه ج. د. ا. را، که به منظور بهبود هر چه بیشتر و موثر تر ساحه تعلیم و تربیه و رشد و شکوفائی تربیت جسمی و فکری شاگردان در اوقات معین صدور یافته، باید از طرف مدیریتهای تعلیم و تربیه، اداره های مکاتب، سازمانهای اولیه و معلمان و شاگردان به صورت جدی مورد تطبیق قرار گیرد.

برای بهبود وضع در مکاتب و کودکان کستانهای کشور تطبیق نورمها باید جدی گرفته شود. مواد مد درسی را، که آماده شده است، هر چه زود تر از میز آکزی ساینس و سیمی و بصری گرفته شده مورد استفاده قرار گیرد.

برای ایجاد نظم درست و موثریت شایان اهداف انقلابی در مکاتب، مدیران تعلیم و تربیه، مکاتب را تحت نظارت جدی خویش قرار دهند و از امور درسی، وضع اداری، فعالیت های پیداگژیکی و اجتماعی مکتب آگاهی درست و دقیق داشته باشند؛ زیرا بدون نظارت، دقت و آگاهی از وضع مکتب، نمیتوان نظم و دسپلین و تدریس موثر را توقع داشت.

حزب محبوب و دولت مردمی ما موضوع نظم کامل و دسپلین انقلابی و موثر را در تمامی ساحه ها به خصوص در بخش آموزشگاها و پرورشگاها جدی تلقی میدارد. بی نهایت جدی. و از دیدگاه حزب و دولت متمدنی ما انارشیزم، بی بندوباری و بی نظمی نه تنها پروسه تربیتی رابطی میسازد و دانشجویان را به بیراهه میکشاند؛ بلکه در این مورد هم هدایت رفقای ارجمند حزبی و دولتی ما صراحت دارد که :

به هیچ وجه حتی به نامهای مارش و میتنگ و امثالهم نظم درسی را نباید اخلال کرد. از مارشهای پیمورد به استثنای مارشهایی که جنبه عمومی دارد و از طرف حزب و دولت رهبری میشود جدا خود داری به عمل آید.

ما به معلمان مسلکی و به خصوص معلمان مسلکی که افتخار عضویت حزب دموکراتیک خلق افغانستان را دارند نهایت نیازمندیم، لذا هر معلمی که عضو ج. د. خ. ا.

است به صورت قطع در هیچ جای و هیچ مرجع دیگری خارج از ساحت تعلیم و تربیه تبدیل نشود .

با این همه، نکات آتی نیز باید دقیقاً رعایت شود :

(۱) تمام مسوولان مکاتب باید سیاست حزب را دقیق بیاموزند و شیوه تبلیغ آن را آگاهانه آموخته در عمل پیاده نمایند .

(۲) در ارتقای اتوریتة تعلیم و تربیه تلاش همه جانبه به عمل آورند .

(۳) کار مشترک با کمیته های ولایتی ح. د. خ. ا. ، س. د. ج. ا. و سازمانهای اجتماعی باید دقیقاً سازمان داده شود .

(۴) ورزیده ترین استادان و با استعداد ترین شاگردان برای دوام کار به صفت معلم در موسسات تربیه معلم و انستیتوت پیداکوژی معرفی شوند .

(۵) در ارتقای اتوریتة معلمین خوب و برآورنده و همچنین متعلمین ورزیده ، لایق و شایسته سعی همه جانبه به عمل آید. در مورد آنها در محافل که تدویر مییابد، صحبت و از زحماتشان تقدیر شود .

وزارت تعلیم و تربیه جمهوری دموکراتیک افغانستان هیچ گاهی در بند خطوط علم و محدوده هاباقی نمیماند. این وزارت برای موثریت هرچه بیشتر امور آموزشی و پرورشی به ابتکارهای علمی و موثری دست میازد؛ چنانکه در همین اواخر عملیه ابتکاری آزمایش سطح دانش معلمان را عملی گردانید. این آزمون ابتکاری برای وزارت تعلیم و تربیه بسیار آموزنده تلقی شده است. محققان مادر یافتند که معلمان در ساحت دانش قبلی خویش بسنده نموده اند. از روشهای متداول معاصرو از بخش دانشهای نوین روزگار ماحتی در رشته اختصاصی که خودشان تدریس میکنند، آگاهی اندک دارند . جالب توجه است که از ۵۱۹ معلم ریاضی صرف ۱۷ نفر موفق به حل مسایل کتاب درسی صنوف مربوط خویش شدند و بدینسان از تعداد کثیری از معلمان فزیک صنف ششم صرف ۱۰ فیصد آنان به حل مسایل موفق شدند که آن مسایل رایج اصطلاح تدریس میکنند.

باری این وضع آشفته عقب مانده گی معلمان ما از دانشهای اختصاصی و مهارتهای مسلکی بسیار درد آور است و غیر قابل تحمل. شخصی که خود آگاهی علمی و مهارتهای

بسیلگی ندادند؛ هیچ ناپیئا و هیچ کور منطقى نمیتواند نام بلند و با افتخار معلم را
 و سخاوتمندانه به او ارزانی کند؛ زیرا معلم مشعلدار هدایتگری است که طلابه
 داران فردای جامعه انقلابی مارا به سوی افقهای گلگون بهروزی، صلح و ترقی
 و همنمون گردرد. بر معلم روزگار ماست که نخست خود از ارزشهای اختصاصی رشته
 مربوط برخوردار شود؛ اساس دانشهای متدوال زمان را فراگیرد؛ سطح مهارتهای
 مسلکی خود را بلند ببرد؛ نیاز زمان مارا، که نیاز انقلاب ثور است، به درستی درک کند؛
 باعهد و مسؤولیت آگاهانه و مصمم به آموزش و پرورش شاگردان همت گمارد
 تا بتواند شاگردان را به اسلوب درست، علمی، نوین و مترقی بهروراند.

وظیفه عظیم و سازنده هر معلم است که شاگردان خود را از اهداف و وظایف
 انقلاب ملی و دموکراتیک ثور آگاه سازد. احساسات و پذیرستی، عشق به مردم،
 عشق به وطن، عشق به انسانیت و احساسات انترناسیونالیستی یعنی بشردوستی، اهمیت عظیم
 دوستی افغان شوروی و همزمان با آن روحیه آشتی ناپذیری با ایدئالوژی ارتجاعی،
 با ایدئالوژی دشمنان زحمتکش افغانستان و طبقات و اقشار استعمارگر و ستمگر
 را در آنها پرورش و تربیت نمایند. به فرموده رهبر محبوب مار فیک کارمل منشی عمومی
 کمیته مرکزی ح. د. خ. ا. و رئیس شورای انقلابی ج. د. ا. : «اگر معلم امور تربیتی را
 به صورت درست به پیش نبرد طبعاً کودکان ما و فرزندان ما مورد سوء استفاده
 دشمنان مردم، وطن و انقلاب و دولت قرار میگیرند.»

تأکید میکنم: مردم، حزب، دولت، وطن و انقلاب به سوی ماعیق و پیرحمانه
 مینگرند. حزب و دولت از ما حساب میخواهند و تاریخ کارهای مارا به داوری میگیرد.
 بیایید در برابر شرایط مادی و معنوی که حزب، دولت و وطن بر ما میسر گردانیده
 دقیق بیندیشم و درباره آنچه که تاریخ و انقلاب از ما میخواهد در امور تعلیمی و تربیتی
 کودکانی که مردم به ما سپرده اند مسؤولیت خویش را از نظر دور نداریم. در امر
 تربیت کامل و همه جانبه آنان غفلت نورزیم تا باشد که روز داوری مردم، حزب، وطن
 و انقلاب سرافراز و شادمان باشیم.

نویسنده: دکتر خسرو فرشیدورد
تلیخیص و گزینش م. م.

فایده دستور زبان و زبان‌شناسی

در زمان ما دو نوع مبالغه درباره دستور زبان میشود: یکی از طرف کسانی که آن را فن درست گفتن و درست نوشتن تعریف میکنند و مهمترین عامل زبان آموزش میدانند و آن را بزرگترین وسیله حفظ زبان میانگارانند. دیگر از جانب آنهایی که دستور زبان را در زبان آموزی و درست نویسی به کلی بی تأثیر میدانند و وجود و عدمش را در آموزش زبان یکسان میدانند؛ ولی شک نیست که این هر دو نظریه افراطی و تندر وانه است؛ زیرا نه دستور زبان فن درست گفتن و درست نوشتن است، به خصوص اگر دستور بر پایه نظریات عمومی زبان نوشته شده باشد و نه علمیت زاید و بی مصرف که باید آن را به دور ریخت و ما این مقاله را که درباره فواید و هدفهای دستور و علوم و معارف زبانیت، برای روشن کردن این مطلب مینویسیم؛ ولی برای این منظور چند موضوع را هم به عنوان مقدمه یادآوری میکنیم:

۱- آیا علوم و معارف زبان منحصر به دستور است؟

۲- گونه ها و جلوه های زبان چیست؟

۳- مواد و عناصر زبان کدام است؟

۴- کیفیت زبان آموزی چگونه است ؟

اینک شرح هر یک از این موارد :

(۱) گونه های زبان : زبان آموزی انواعی دارد از قبیل آموزش زبان گفتار ، آموزش

زبان رسمی حال مادری ، تعلیم زبان رسمی گذشته مادری ، یادگیری زبان بیگانه ،
فرا گرفتن زبان گفتار بیگانه .

از این بیان چنین بر می آید که زبان اعم از زبان مادری یا بیگانه چیزی یکپارچه
نیست و اقسامی دارد از قبیل زبان گفتار ، زبان نگارش ، زبان قدیم و زبان جدید و
همچنین زبان مادری و بیگانه .

به گفته زبانشناسان زبان دارای جلوه ها و گونه ها بیست و پنا بر این ، تأثیر
دستور را در آموزش هر یک از آنها باید جدا گانه مطالعه کرد .

(۲) عناصر و مواد زبان : عناصر و مواد زبان را بعضی از زبانشناسان به سه
دسته و برخی دیگر به دودسته تقسیم میکنند. عده ای این عناصر را شامل عناصر صوتی و
دستوری و لغوی (واژگان) میپندارند ، یعنی آن را بر سه قسم میدانند و عده دیگر
مسایل صوتی و آوایی را جزء دستوری آورند و عناصر تشکیل دهنده زبان را به عناصر
لغوی (واژگان) و دستوری تقسیم میکنند که نگارنده با تقسیم بندی اخیر موافقت است ؛
زیرا اصوات زبان را میتوان جزء عناصر دستوری آن شمرد .

تفاوت عناصر لغوی با عناصر دستوری و صوتی در این است که عناصر دسته اخیر
محدودند ، یعنی مثلاً تعداد حروف (۱) و واجهای (۲) زبان و اقسام نکیه (۳) و هجا (۴)
و آهنگ (۵) و درنگ (۶) در زبان محدود و گاهی قابل شمارش است و همچنین عناصر
دستوری یعنی حروف اضافه و حروف ربط و پیشوند ها و پسوند ها نیز در هر زبانی
محدود. به این سبب به این عناصر ، عناصر بسته (۷) یا عناصر دستوری یا عناصر
نقش نما میگویند ، در حالی که عناصر لغوی زبان تقریباً نامحدود و شمارش آنها
غیر ممکن است. مثلاً شمارش اسمها و صفات بیانی و قید ها در زبان دشوار است. به
این سبب فرا گرفتن واژگان و عناصر لغوی زبان به سبب آنکه نامحدود و پر شمارند ،

مشکل است و چنین کاری مستلزم سالها مهارت و تمرین در زبان است و تازه بعد از سالها ممارست هیچ کس نمیتواند همه لغات و تعبیرات و ترکیبات زبان را، حتی اگر زبان مادری او باشد، بیاموزد، در حالی که عناصر دستوری چون محدودند، در نتیجه سخن گفتن بسیار و مطالعه زبان به زودی آموخته میشوند؛ به خصوص اگر با فراگرفتن اطلاعات نظری یعنی با قواعد دستوری و زبانشناسی توأم باشند. بنا بر این، مشکلترین بخش زبان از نظر آموزش دستگاه نامحدود و ازگان است نه عناصر محدود دستورش. به این سبب برای تسلط بر زبان رسمی مادری که دامنه وسیعی دارد و شامل لغات علمی، ادبی، فنی و هنری فراوانیست باید سالها مطالعه کرد و البته دستور و قواعد دیگر زبان در این امر به انسان یاری میکند، به خصوص در مواردی که این قواعد مربوط به لغات مشتق یا مرکبند، یعنی قواعد پسوند ها و پیشوند ها و ساختارهای ترکیبی.

(۳) علوم و معارف زبان: نکته دیگر آنکه چون مواد زبان منحصر به عناصر دستوری آن نیست؛ بلکه قسمت اعظم و مهم این مواد را عناصر لغوی آن تشکیل میدهد. بنا بر این، اطلاعات و معلومات نظری لازم برای زبان آموزی نیز منحصر به قواعد دستوری نیست؛ بلکه این اطلاعات شامل تمام قواعد زبان و تمام معارف علوم زبانی است که دستور هم یکی از آنهاست. از جمله مهمترین قواعد غیر دستوری که به کار معنی کردن لغات زبان و آموزش می آید مبحث حقیقت و مجاز و باب معانی مجاز است که قدیم شعبه‌یی از معانی و بیان فنون بلاغت بوده است و امروز جزء قلمرو علم معنی شناسی است. باری دستور به کمک معارف دیگر زبانی میتواند ۱۰ تا ۲۰ درصد به زبان آموزی ما کمک کند و ما را در درست گفتن، درست نوشتن و بهتر آموختن زبان یاری دهد.

از این رو قواعد درست گفتن و درست نوشتن منحصر به قواعد دستوری نیست؛ بلکه مجموعه معارف و علوم زبانیست. باری این معارف و علوم که به زبان آموزی کمک میکنند عبارتند از:

۱- قواعد رسم الخط ؛ ۲- دستور زبان و مسایل مربوط به آن ، یعنی واجشناسی و صرف و نحو ؛ ۳- معنی شناسی به خصوص مبحث حقیقت و مجاز آن ؛ ۴- معانی و بیان و بلاغت ؛ ۵- سبک شناسی ؛ ۶- زبانشناسی عملی ؛ ۷- قواعد تعلیم زبان به اهل زبان و بیگانگان ؛ ۸- تحول زبان ؛ ۹- گونه ها و سبکهای زبان ؛ ۱۰- زبان و کارکرد و مواد آن ؛ ۱۱- وظائف و نقشهای زبان در زندگی فردی و اجتماعی از قبیل ایجاد ارتباط ، آفرینش ادبیات ، استقرار وحدت ملی ، انتقال فرهنگ ؛ ۱۲- نسبت مسایل زبان ؛ ۱۳- تأثیر عوامل غیر زبانی در زبان مانند تأثیر ادبیات و ذوق ادبی ، سیاست ، اقتصاد ، مذهب ، وسایل ارتباط جمعی ، فرهنگستان ، مکتب ، احساسات شخصی ، برداشتهای غلط از زبان (مانند زبان پاک) ؛ ۱۴- رهبری زبان که به وسیله این کسان و این عوامل صورت میگیرد : شاعران و نویسندگان ، استادان و محققان زبان ، وسایل ارتباط جمعی ، معلم و مکتب ، فرهنگستان ، دستگاههای دولتی و غیره ؛ ۱۵- ارتباط فرهنگها و زبانها بایکدیگر و مسایل مربوط به آن از قبیل قرض ، ترجمه ، زبان جهانی ؛ ۱۶- لغت سازی و گسترش زبان ؛ ۱۷- جامعه شناسی زبان ؛ ۱۸- زبان و نظریه ارتباط ؛ ۱۹- روانشناسی زبان ؛ ۲۰- مسأله صحیح و غلط در زبان ؛ ۲۱- حشو ؛ ۲۲- زبانهای جهان و تعداد آنها ؛ ۲۳- منشأ زبان ؛ ۲۴- لغت .

بسیاری از این مباحث مانند معنی شناسی ، حشو ، زبانهای جهان ، منشأ زبان و بسیاری دیگر از شعب زبانشناسی به شمار میروند و برخی دیگر مثل معانی و بیان و فنون بلاغت چنین نیستند . بعضی دیگر مانند روانشناسی زبان و جامعه شناسی زبان علوم بین بینی هستند ، یعنی علمی که زبانشناسی را با دانشهای دیگر مربوط میکنند .

اژه مباحث یاد شده آنها که بیش از همه برای زبان آموزی مفیداند ، عبارتند از : معنی شناسی و به خصوص باب معنی حقیقی و مجازی ، آواشناسی ، رسم الخط و املاء ، مبحث صرف دستور ، رابطه زبانها بایکدیگر ، تحول زبان ، قواعد یادگیری زبان .

هوزبان آموزی در درجه اول معنی کلمات و عبارات مهم است. بنابراین، مباحثی که به معنی کردن و فهمیدن معنی صورتهای زبانی کمک میکنند، اهمیت بیشتری دارند؛ مانند مبحث حقیقت و مجاز و ساختمان کلمات که به آن اشاره کردیم و در درجه دوم صورت خط و زبان است؛ مانند رسم الخط و ساختمان دستوری کلمات و عبارات. به این سبب نحو و زبان‌شناسی ساختگرا برای تعلیم صورت و ساختمان زبان مفید است به شرط آنکه این صورتهای و ساختمانها را با معنی آنها مربوط کنیم.

بنا بر این، اینکه دستور را تنها دانش نظری برای زبان آموزی بدانیم، اشتباه بزرگست؛ زیرا لغت و معنی‌شناسی و مباحث معنایی برای زبان آموزی اهمیت بیشتری دارند مشروط بر آنکه خوب یاد داده شوند.

(۴) یادگیری زبان: مسایل یادگیری معمولاً بر دو قسم عمده هستند، یکی مهارتهای عملی مانند رواندگی و زبان آموزی و شنا که بیشتر بر اساس فعالیتهای جسمی انسان و بر پایه عمل و تمرین قرار دارند و دیگر اطلاعات نظری مانند فیزیک، شیمی، ریاضیات که اغلب به وسیله فعالیتهای ذهنی و روانی یعنی فعالیت حافظه و استدلال و تجرید و تعمیم به دست می آیند؛ اما باید دانست که یادگیری بین این دو هم داریم که هم جنبه مهارت عملی دارد و هم جنبه فعالیت نظری؛ مانند جراحی و غیره. مهارتهای عملی که اگر با دانشهای نظری توأم گردند بهتر آموخته میشوند، مانند توأم شدن زبان آموزی با قواعد زبان و مقارن شدن تمرین رواندگی با دانستن آیین نامه آن. گفتیم زبان آموزی از مهارتهای عملیست و از راه گفتن و نوشتن و خواندن و فراگرفتن در محیط زبان از طرفی، و آگاهی از علوم و معارف زبانی و قواعد دستوری از طرف دیگر، آموخته میشوند. علوم و معارف یاد شده به عنوان اطلاعات نظری زبان زبان آموزی به کار میروند. باری زبانی که می آموزیم یا زبان مادریست یا زبان بیگانه. مراد از زبان مادری زبان کشور و مردمیست که انسان از کودکی در میان آنان زندگی میکند و زبان می آموزد و فرض از زبان بیگانه زبانی غیر از آن، یعنی زبانی غیر از زبان مادریست. آموزش زبان مادری: زبان مادری نیز گونه ها و اقسامی دارد از قبیل زبان گفتار و زبان نوشتار و غیره.

یا در گرفتن زبان گفتار: فراگرفتن زبان گفتار به وسیلهٔ کودک دوش شرط عمده دارد که هرچه نیز تقریباً در هر کودکی هست؛ مگر در موارد استثنایی از قبیل بیماری یا زندگی کردن در میان حیوانات یا افتادن در جنگل و یاد محیطی دور از جوامع انسانی. باری گفتیم زبان مادری مانند اکثر خصیصه‌ها و عادات انسانی از قبیل راستی، شرافت، دزدی، حسد، منش، شخصیت تحت تأثیر دو عامل آموخته می‌شود: وراثت و محیط. عامل وراثت در زبان آموزی استعداد است که در نهاد هر فرد انسانی به ودیعه نهاده شده است. به این سبب پیشینیان انسان را حیوان ناطق نامیده‌اند، یعنی حیوان سخنگو و متفکر، چه سخن گفتن مستلزم متفکر بودن نیز هست. بنابراین، ناطق در تعبیر حیوان ناطق، هم به معنی سخنگوست و هم به معنی متفکر. استعداد زبان آموزی که خاص آدمی است او را قادر می‌کند که با سرعت زیادی دستگاه پیچیدهٔ واژگان و دستور زبان مادری را در اندک مدتی فراگیرد به طوری که کودک تا ۶ سالگی بدون خواندن کتاب دستور هشتاد درصد ساختمان دستوری زبان گفتار خود را می‌آموزد و آن را درست به کار می‌برد و بقیه قواعد دستوری این گونه از زبان را در سنین بالاتر می‌آموزد. این دوران یعنی دوران زود آموزی زبان یا دوران داشتن استعداد شگرف زبان آموزی تا سنین معینی است، یعنی تا سن ۱۲ سالگی است. به این سبب بهترین موقع آموختن زبان مادری و بیگانه و هم چنین بهترین هنگام یاد گرفتن زبان نوشتار در همین دوران است، یعنی از یک سالگی تا ۱۲ سالگی. از ۱۲ سالگی به بعد استعداد زود آموزی زبان از میان می‌رود و فراگرفتن زبان که معمولاً زبان بیگانه خواهد بود، به کندی و طبق اصول که متخصصان زبانشناسی عملی و روانشناسی و تعلیم و تربیت برای یادگیری زبان بیگانه ذکر کرده‌اند، البته هرچه از ۱۲ سالگی دورتر رویم و هر اندازه سن آدمی بیشتر شود، یاد گرفتن زبان برای او دشوارتر می‌گردد. بنابراین، بهتر است آموزش زبان مادری و بیگانه را هرچه زودتر آغاز کنیم.

گفتیم کودک قسمت عمدهٔ ساختمان دستوری زبان گفتن و تعدادی از لغات زبان اطرافیان خود را تا شش سالگی به سرعت و تحت تأثیر استعداد نهایی خود می‌آموزد

و به بحثن بزرگی از زبان گفتار تسلط میابد. بارفتن به مکتب به آموختن گونه نوشتاری زبان مادری میپردازد و اگر در دوره مکتب معلمان و محیط تربیتی خوبی داشته باشد به زبان نگارش و قسمت عمده ساختمان دستوری آن نیز تسلط میشود. همانطور که حامل تسلط بر زبان گفتار گفتن و شنیدن است، حامل عمده تسلط بر زبان نوشتن و ساختمان دستوری آن نیز خواندن نمونه های پذیرفته و فصیح و شیوای زبان و نوشتن طبق آن نمونه هاست که ما آن را زبان رسمی یا زبان پذیرفته یا زبان مشترک یا زبان معیار یا زبان فرهنگی یا زبان ممتاز میگوییم و مهمترین و ارزنده ترین گونه های زبان است؛ زیرا برخلاف لهجه های محلی، که به گروه محدودی تعلق دارد، وسیله ارتباط بین تمام افراد یک ملت است در گذشته و حال.

بنابراین، کودک قسمت عمده ساختمان دستوری زبان گفتار و نوشتار را تحت تأثیر استعداد ذاتی خود می آموزد و زبان خود را درست هم به کار میبرد و معلم و راهنمای او در این امر تمرین در گفتن و شنیدن و یا خواندن و نوشتن است نه کتابهای دستور و قواعد دستوری و زبانشناسی. از اینجا است که در میابیم کتابهای دستور به تنهایی عامل درست گفتن و درست نوشتن نیست؛ بلکه فقط به این کار کمک میکند و قواعد دستور ممکن است در آموزش آن قسمت از زبان، که از راه تمرین و ممارست آموخته شده است، مؤثر باشد.

عامل دوم زبان آموزی: در آنچه گفتیم کم و بیش به عامل دوم زبان آموزی نیز اشاره شد، یعنی عامل محیط؛ زیرا در محیط کودک زبان حاضر و آماده بی وجود دارد که اطرافیان او به آن سخن میگویند و بدون این زبان آماده، یاد گرفتن زبان ممکن نیست؛ زیرا استعداد ذاتی زبان آموزی به تنهایی برای یادگیری زبان کافی نیست. از طرفی، زبانی که در محیط ما وجود دارد یکی از بنیادهای اجتماعیت و مانند هر بنیاد اجتماعی دیگری طبق نظر امیل دورکیم به فرد تحمیل میشود.

البته بدون استعداد فرا گرفتن زبان، زبان آموزی ممکن نیست؛ زیرا حیوانات اهلی مانند سگ و گربه و کیوتر و گوسفند که در میان ما انسانها به سر میبرند، چون استعداد یادگیری

زبان ندارند، هرگز زبان نمی آموزند، هرچه با سنگ یا گربه یا طوطی سخن
بگوئیم جوابی نخواهیم شنید؛ حتی میمون و شمشاد که ساختمان بدنی و مغزی آنها پیش
از هر حیوانی به انسان نزدیک است، نمیتواند از انسان زبان بیاموزد.

باری استخوان بندی زبان مادری تا ۱۲ سالگی بسته میشود و از آن تاریخ به بعد
زبان تحت تأثیر شنیدن و سخن گفتن و خواندن و نوشتن به تدریج غنی میشود؛ ولی
کار اصلی زبان آموزی تا همان ۱۲ سالگی تمام شده است.

اینک پس از این مقدمات به شرح فواید و هدفهای دستور و علوم و معارف زبان
میپردازیم.

دستور زبان - چه سنتی و چه بر اساس زبانشناسی جدید - اگر بر پایه اصول صحیح
و روشهای نوین علمی تدوین شده باشد فواید بسیاری دارد. البته آنطور که پیشینیان
مینداشته اند مهمترین عامل زبان آموزی نیست، یعنی دستور زبان امروز دیگر
«فن درست گفتن و درست نوشتن» نیست؛ اما بادرست نویسی و درست آموزی زبان
هم بی ارتباط نمیشد.

باری دستور زبان و علوم زبانی علاوه بر زبان آموزی در موارد دیگر هم به
کار می آید که جمعا میتوان این موارد را به عنوان فایده علوم زبانی و دستور چنین
ذکر کرد:

۱ - زبان آموزی؛ ۲ - تثبیت زبان و جلوگیری از تحول سریع و هرج و مرج
آفرین آن؛ ۳ - نقد ادبی و عروض؛ ۴ - کمک به علوم دیگر زبان و فرهنگ نویسی؛
۵ - بالا بردن اطلاعات عمومی؛ ۶ - رهبری زبان مردم؛ ۷ - افت سازی و گسترش
زبان. اینک فواید و هدفهای دستور را یکی یکی شرح میدهیم.

۱ - زبان آموزی و دستور زبان و علوم و معارف زبانی: دستور زبان و علوم
و معارف زبانی، شناخت زبان را آسانتر میسازند و در نتیجه به زبان آموزی کمک
میکند. به خصوص در تعلیم زبان به خارجیانی و دانشجویان زبانهای قدیم تأثیر
بسیاری دارند. فایده علوم زبانی و دستور برای نویسندگی و شاعری مانند فایده

زیستشناسی و طب است برای رعایت بهداشت بدن؛ زیرا بدن انسان بدون اطلاع از علوم زیستی هم کارگردش خون و هضم غذا را انجام می‌دهد؛ اما آگاهی ما از این علوم موجب می‌شود که بدن خوراکی‌ری دهم تا کارهای خود را بهتر انجام دهد. برعکس غفلت و جهل نسبت به علوم یاد شده، ابتلا به بیماری را تسهیل میکند. علوم زبانی نیز چنینند. مردم بدون آگاهی از این علوم هم در بیشتر موارد زبان خود را درست به کار نمی‌برند؛ اما اطلاع از این دانشها سبب می‌شود که این کار را بهتر انجام دهند و مختصر اشتباهات گفتاری و نگارشی خود را هم برطرف کنند.

بنابراین، دستور و علوم زبانی برای زبان‌مانند زیستشناسی و بهداشت است برای بدن. و غلط نویسی و غلط گوئی نیز در واقع بیماریهای زبان است که علت آن گاهی رعایت نکردن و ندانستن علوم زبانیست. دیدیم که آموختن زبان از دو راه باید صورت گیرد: یکی تمرین و آموزش مهارتهای عملی که اساس کار است و این کار مانند تمرین را نندگی است که نقش مهمتری در یاد گرفتن را نندگی دارد و دیگر داشتن اطلاعات نظری است که در حکم آگاهی از آیین نامه را نندگی است و این اطلاعات نظری برای زبان آموزی چیزی جز دستور و علوم و معارف زبانی نیست. باری پس یکی از مهمترین فواید دستور و علوم و معارف زبان کمک کردن به زبان آموزیست و از آنجایی که زبان آموزی جنبه‌های مختلفی دارد و آن را به اقسامی میتوان تقسیم کرد، باید نقش دستور و علوم معارف زبان را در هر یک از جنبه‌ها و جلوه‌های زبان یکی یکی بررسی کرد. این جنبه‌ها و جلوه‌ها عبارتند از:

۱- فرا گرفتن زبان مادری؛ ۲- یادگیری زبان خارجی.

الف) نقش دستور و علوم و معارف زبانی در آموزش زبان مادری: میدانیم زبان مادری خودگونه‌ها و جلوه‌های مختلفی دارد که نقش دستور و علوم و معارف زبانی در آموزش هر یک از آنها متفاوت است. ما در اینجا به سه گونه از آنها اشاره میکنیم: ۱- زبان گفتار؛ ۲- زبان نگارش معاصر؛ ۳- زبان نگارش قدیم.

یک، زبان گفتار و دستور و علوم زبانی: دستور و علوم و معارف زبانی در

آموزش زبان گفتار هیچ تأثیری نداشته و ندارد؛ زیرا کودک تا سن شش سالگی قسمت اعظم ساختمان دستوری زبان گفتار خود را می آموزد، بدون آنکه خواندن و نوشتن بداند و بتواند به کتابهای دستور مراجعه کند. و انگهی کسی تا اکنون به فکر آموختن گفتار از راه دستور نبوده است و همچنین کسی کتابی هم در این زمینه، یعنی در زمینه تعلیم دستور زبان گفتار به کودک ننوشته است، در حالی که همه مردم زبان گفتار خود را آموخته اند.

دو، نقش دستور و علوم زبانی در آموزش زبان نگارش معاصر: دستور و علوم و معارف زبانی در این مورد هم نقش اساسی ندارد؛ ولی از چند لحاظ مفید است: نخست، برای کار برد صحیح زبان. دوم، کمک به معلم در تدریس فارسی. سوم، در واژه سازی. چهارم در رواج صورتهای فصیح و شیوای زبان.

نخست، نقش دستور زبان در کار برد صحیح زبان رسمی معاصر: کار برد صحیح زبان نوشتار و رسمی بیشتر از راه زیاد خواندن و زیاد نوشتن ممکن میگردد و دستور علوم زبانی در این مورد به عنوان نیروی کمکی این فایده ها را دارند:

(۱) کتاب دستور و زبانشناسی اگر فصیح نوشته شده باشد، مانند هر کتاب دیگری

موجب تمرین و پیشرفت زبان آموزیست.

(۲) قواعد و تمرینهای کتاب دستور وسیله بیست برای بهتر آموختن زبان.

(۳) مسایل پیچیده و مشکوک و ناشناخته زبان نگارش را حل میکند. زبان نگارش و نوشتار از طرفی بسیار وسیع و پیچیده است و فراگرفتن آن مستلزم مطالعه و تمرین فراوان است و از طرف دیگر، مردم مجال زیادی برای مطالعه همه مواد آن ندارند، در نتیجه تمام قواعد آن از راه مطالعه و تمرین آموخته نمیشود و زبان آموز هر قدر هم تمرین کند و کتاب بخواند و بنویسد باز به صورتهای دستوری ناآشنایی بر میخورد که برای حل آنها ناچار است از دستور و زبانشناسی مددگیرد. مثلاً نویسنده می میخواهد به آخر «لیبی» یا «اتیوپی» یا «اندونزی»، «ای» نسبت الحاق کند. او میبیند که طبق قاعده باید بگوید لیبی و اتیوپی و اندونزی؛ اما این تلفظ ثقیل است و سپس مشاهده

میکند که رادیو میگوید: لیبایی، اندونزیایی و اتیوپیایی. بنابراین، به این فکر میافند که کدام صورت صحیحتر است. برای کشف حقیقت ناگزیر است به معلم دستور زبان و یا کتابهای دستور مراجعه کند. همچنین است اگر کسی نداند که طرز نوشتن «ی» وحدثی که به «ای» مصدری میچسبد چگونه است و بخواند قاعده آن را بیاموزد و بخواند بداند که مثلاً بزرگی را چطور باید بنویسد. به صورت بزرگی بی یا بزرگی ای یا بزرگی بی و یا به شکلی که دیدیم. یا اگر فارسی آموزی بخواند پیاموزد که «به» حرف اضافه یا «می» را باید به کلمه بعد بچسباند یا باید آنها را جدا بنویسد باز ناچار است به کتاب قواعد زبان مراجعه کند. بطور اینگونه موارد یعنی موارد مشکوک و پیچیده در زبان مادری فراوان است. برخلاف بعضی از قواعد دستوری که پیچیده نیست، نیازی به آموختن دستور ندارد، مثلاً همه فارسی زبانان میدانند که «آن» و «این» پیش از موصوف می آیند نه بعد از آن، یعنی به صورت «آن کتاب» و «این کتاب» می آیند نه به شکل «کتاب آن» و «کتاب این». و یاد دادن چنین قاعدهایی به اهل زبان زاید و در حکم توضیح و اضمحاط است.

دوم، رواج صورتهای ادبی و فصیح زبان: دیگر از فواید دستور و علوم زبانی در زبان آموزی کمک به فصاحت و شیوا نویسی مردم است، یعنی پیشنهاد و تجویز آن صورتهای ادبی است که زیباتر و ادبیتور و فصیحتر است. و این بهترین فایده دستور از زمانهای قدیم تا امروز بوده است. پیشک اگر دو صورت و دو گونه از زبان از لحاظ رسایی و پیام رسانی دارای شرایط مساوی باشند و اگر به کار بردن یک صورت به جای صورت دیگر به رسایی سخن خللی وارد نسازد البته بهتر است صورت ادبیتور و زیباتر را استعمال کنیم. مثلاً وقتی تلگرافات و تلگرافها و پیشنهادها و پیشنهادات از لحاظ معنایی یک ارزش را دارند و هر دو نیز صحیح اند، بهتر است صورت «تلگرافها» و «پیشنهادها» را به کار ببریم؛ زیرا ادیبان آن را فصیح و مناسبتر میدانند. بنابراین، برخلاف آنچه نیمه زبانشناسان میگویند دستور علوم زبانی باید گاهی هم جنبه تجویزی داشته باشد و در هبیری زبان به کار رود، متها تجویز صورتهای فصیح و زیبا و رایج زبان، نه

تجویز اشکال منسوخ و متروک آن؛ زیرا تجویز چنین صورتهایی از زبان و ترویج فصاحت به هیچ وجه برخلاف اصول زبانشناسی نیست؛ بلکه این کار خود نوعی رهبری زبان و دادن طرح برای آنست که خود یکی از شعب زبانشناسی است، نهایت آنکه در رهبری زبان و در تشخیص فصاحت و زیبایی باید صاحب ذوق بود و طبع و روشی معتدل داشت و در این امر به هیچ وجه نباید دستخوش جمود و کهن-پرستی گردید. باری در مسایل مربوط به زبان باید حتماً از زبانشناسی واقعی الهام گرفت؛ ولی در عین حال باید از شبه زبانشناسی پرهیز کرد.

سوم، کمک دستور و علوم زبانی به معلم در تدریس زبان مادری؛ معلم، هنگام تعلیم زبان مادری برای تحلیل و معنی کردن جمله‌های مشکل قرائت و برای تصحیح انشا و آموزش املاء و تلفظ ناچار است از دستور و علوم زبانی و اصطلاحات آنها یاری جوید. از اصطلاحاتی مانند فاعل، مفعول، فعل، پسوند، پیشوند، معنی حقیقی، معنی مجازی، صامت، مصوت و هجا. و بدون این اطلاعات و اصطلاحات، تحلیل زبان در صنف درسی ممکن نیست. مثلاً تدوین و تعلیم قواعد املاء بدون اصطلاحات و اطلاعات دستوری عملی نیست؛ زیرا املاء پیش از هر چیز با دستور سروکار دارد، به خصوص باب و اجناسی و مبحث حروف و واجها؛ زیرا خط و حروف نشانه‌کنی اصوات و ملفوظات زبان است و ناچار قواعد خط باید با قواعد اصوات زبان ارتباط و همبستگی داشته باشد. باری بحث در باره املاء بدون آگاهی از صامتها و مصوتها و واجها و واجها ممکن نیست. بنابراین، در واقع املاء نیز شعبه‌ایست از دستور و مبحث واجشناسی آن و درس املاء پیش از آنکه با انشا مربوط باشد با دستور پیوند دارد.

گفتم املاء مهمترین درس برای درست نویسی است و دیدیم که این فن نیز تابع دستور و مبحث واجشناسی آنست. از این رو دستور در اینجا برای ما دو فایده دارد: یکی برای تنظیم قواعد املاء که فایده آن مستقیم است و دیگر برای درست نوشتن حروف که نتیجه آن غیر مستقیم است و از راه املاء صورت میگیرد.

و همچنین از فواید دستور زبان و معارف و علوم زبانی برای تعلیم زبان کمک این معارف به معنی کردن لغات و به فهم عبارات و آن قسمتهایی از این معارف که برای

این منظور بیشتر مفید است یکی مبحث مجاز و حقیقت و دیگری باب صرف است؛ زیرا قواعد صرف به فهم معنی لغاتی که محصل تازه با آن برمیخورد، کمک میکند. مثلاً وقتی اولین بار کلمه «نوشتار» یا «پویه» را میبیند از راه تجزیه دستوری این لغات به عناصر سازنده آن پی میبرد و در مییابد که «ار» و «ه» در این کلمات چه معنایی دارند و از این راه میتواند معانی کلمات یادشده را زودتر و آسانتر فراگیرد. از این رو آموختن قواعد صرف به خصوص یادگرفتن معانی مختلف پسوند ها و پیشوند ها و ساختار آنها ترکیبی و افعال و حروف اضافه نه تنها برای تسلط بر ترجمه و لغت سازی بسیار سودمند است؛ بلکه موجب میشود که شاگرد لغات تازه را هم زودتر معنی کند و آنها را سریعتر فراگیرد.

چهارم، آموختن واژه سازی به شاگرد: درباره اهمیت واژه سازی و ترجمه برای زبان فارسی پس از این سخن خواهیم گفت. در اینجا تنها به این نکته اشاره میکنیم که معلم دستور در درس صرف میتواند شاگردان را برای این کار آماده سازد و آنها را به تمرین در این زمینه وادارد.

سه، آموزش زبان قدیم مادری: آموزش زبان قدیم مادری مانند فارسی- دری کهن به دستور آن زبان نیاز بسیار دارد؛ زیرا زبان قدیم تاحدی در حکم زبان بیگانه است و زبان بیگانه را هم بدون دستور نمیتوان فراگرفت. از این رو فارسی- دری قدیم به دستور بیشتر نیاز دارد تا فارسی امروز. مثلاً برای فهم متن لازم است که مامعانی متعدد، «را، به، از، چون و اگر» را بدانیم و همچنین لازم است که نقش دستوری «ی» شرطی و تمنائی و حروف اضافه پسین مانند: «به سر برو» به «شهر اندر» و صیغه هایی مثل رفتنایی و رفتیمی را فراگیریم، در غیر این صورت از فهم شعر و نثر قدیم عاجز خواهیم ماند. البته برای تعلیم زبان قدیم باید دستور توصیفی همان زبانها را نوشت و تعلیم داد و گرنه دستور معاصر در این امر فایده چندانی ندارد. از مباحث مفید دستور که به کار تعلیم زبانهای قدیم می آید، مقولات ترکیب و اشتقاق است. بنابراین، تعلیم معانی مختلف پسوندها و پیشوندهای قدیم برای این منظور، بسیار سودمند است؛ زیرا

در آن زبان شماره پسوند ها و پیشوند ها به مراتب بیش از امروز بوده است و این عناصر در زبان قدیم معانی متعدد و فعلیّت بیشتری داشته اند که آموزش آنها نیاز به آگاهی از صرف و دستور دارد. باری آموختن معانی مختلف پسوندها و پیشوندهای قدیم و تجزیه لغات به عناصر سازنده آن کمک بسیاری به آموزش فارسی آن دوره میکنند و فی المثل دانستن معنی «ی» در کلماتی مانند «آموختنی» و «خوردنی» و فایده وقوف بر معنی «دش» در واژه‌هایی مانند دشنام و دشمن بر کسی پوشیده نیست.

ب) علوم زبانی و آموزش زبان بیگانه و ترجمه: هر کسی مقدار زیادی از قواعد زبان مادری خود را در نتیجه تمرین و بر اثر قرار داشتن در محیط زبان می آموزد و بنا بر این، آموزش آن، آنقدرها نیازی به آموختن جداگانه دستور و قواعد زبان ندارد؛ اما برای زبان خارجی چنین نیست و چون زبان آموز تسلط کافی بر زبان بیگانه بی که مشغول آموختن آنست، ندارد و در نتیجه، علاوه بر تمرین، یعنی خواندن و نوشتن و سخن گفتن بسیار باید دستور آن زبان را هم بیاموزد. مهمترین مباحث دستور برای دانشجویان زبان خارجی این مباحث است: فعل، واجشناسی، حرف اضافه، حرف ربط، ضمیر و ساختار جمله. و دانشجویان خواندن دستوری که با تمرین توأم باشد، استعمال صحیح آنها را نخواهد آموخت و از آنجا که یکی از مهمترین قسمتهای زبان بیگانه همین مباحث است بدون فراگرفتن آن درست گویفتن و نوشتن و خواندن زبان خارجی غیر ممکن است، در حالی که آموزش جداگانه این موضوعات برای زبان مادری چندان مفید نیست؛ زیرا زبان آموز بیشتر آنها را خود در ضمن عمل یعنی ضمن سخن گفتن و خواندن و نوشتن فرا گرفته است. به این سبب هر چه مابا زبانی بیشتر آشنا باشیم و در آن تمرین بیشتر داشته باشیم، از دستور آن بی- نیاز تریم و هر چه با آن کمتر سروکار داشته باشیم (مانند زبانهای خارجی و زبان قدیم) به دستور آن بیشتر نیاز مندیم. بنابراین، اگر بخوایم فارسی را به عنوان زبان خارجی به بیگانگان تدریس کنیم، دستور فارسی برای این کار بسیار لازم خواهد بود و شک نیست که شیوه تعلیم دستور فارسی به خارجیان و مواد برنامه آن با آنچه به اهل زبان

درس می‌دهیم تفاوت فراوان خواهد داشت. در تعلیم دستور برای فارسی زبان باید به جزئیات و استثنایا نیز پرداخت؛ ولی در آموزش دستور به خارجی‌ان فرصت چنین کاری نیست.

برای آموختن زبان پیگانه نه تنها فراگرفتن دستور آن زبان به ما کمک میکند؛ بلکه آگاهی از دستور زبان مادری یادستور زبان دیگر نیز به این امر یاری می‌دهد؛ زیرا تسلط بر دستور یک زبان فراگرفتن دستور زبان دیگر را هم آسان می‌کند، چه وقتی مامعی شخص و وجه فعل و صفت و قید را در دستور فارسی بدانیم، فراگرفتن این معانی در دستور انگلیسی و فرانسه و عربی نیز آسانتر خواهد بود. به خصوص که اولاً دو زبان از یک خانواده باشند، ثانیاً آنکه دستور هر دو زبان طبق یک اصل و روش نوشته شده باشد و اصطلاحاتی معادل و نظیر هم داشته باشند.

گفتیم بهتر است دستور زبان پیگانه بی که در کشوری تدریس میشود با دستور زبان مادری طبق اصول واحدی نوشته شده باشد، یعنی اگر این یک بر اساس ضوابط سنتی است آن یک نیز چنین باشد و اگر این دستور ساختاری نیست، آن یک نیز همینطور باشد و از آنجایی که همه کلمات به هشت یا نه قسم تقسیم شده اند (اسم یا فعل، ضمیر، قید، صفت، صوت، حرف اضافه، حرف ربط) و صفات نیز به اقسامی از قبیل اشاری، مبهم، پیانی، پرسشی، عددی و غیره منقسم گردیده است. تاجایی که با اصول علمی مغایرتی ندارد ما هم در نوشتن دستورهای خود به این مسایل پای بند باشیم.

بنابراین، یکی از هدفهای دستور نویسی ما باید کمک به فراگرفتن دستور زبان خارجی باشد و چون اکثر دستورهای تعلیمی خارجی سنت گراست، خوب است دستورهای تعلیمی ما هم سنتی باشند؛ اما این اصول در آنجا مراعات شده باشد: اولاً عیبهای دستورهای سنتی قدیمی را نداشته باشد، ثانیاً از زبانشناسی جدید الهام بگیرند؛ بدون اینکه صرفاً ساختار یا نقش گرایا زایشی باشند و بی آنکه در گرایش به سوی زبانشناسی راه افراط پیموده شود.

البته مراد از هماهنگی کردن مقولات دستوری زبان فارسی یا عربی و انگلیسی و

فرانسه پیروی کورکورانه از آن دستورها نیست، چه بیگمان مسایل بسیاری در آن زبانها وجود دارد که در فارسی نیست؛ مانند حرف تعریف، اعراب، منصروف و غیر منصروف و کلمات معرب و مبنی، کلمات تغییر ناپذیر (در فارسی همه کلمات مبنی و تغییر ناپذیرند) و بسیاری دیگر. شک نیست که به کار بردن اصطلاحات مربوط به این مسایل و تراشیدن معادل‌هایی برای آنها در فارسی اشتباه بزرگیست. البته تذکر این مسأله که زبان فارسی از لحاظ‌هایی که ذکر شد با عربی و انگلیسی و فرانسه تفاوت دارد، مفید است و کار زبان آموزی و ترجمه را آسان مینماید و بی بردن به این تفاوتها نیز مستلزم نوشتن دستور تطبیقی فارسی با انگلیسی و عربی و فرانسه است، همچنین مستلزم متعادل کردن و هماهنگ ساختن مقولات و طبقه بندیها و اصطلاحات آن دو زبان است و چنین کاری هم سبب بهتر یاد گرفتن دستور زبان مادریست و هم موجب تقویت دستور زبان خارجیست که خود نقش عظیمی در آموختن آن زبان دارد.

کمک به ترجمه: یکی از فواید عمده دستور زبان فارسی استفاده از آن در ترجمه است که خود نوعی فراگرفتن زبان بیگانه و برگرداندن آن است به فارسی.

بعضی از مباحث دستور فارسی برای ترجمه کردن مفیدتر است و آن مباحث ترکیب و اشتقاق و ساختمان کلمات است؛ زیرا ترجمه گر باید اصطلاحات علمی و هنری و فنی زبان بیگانه را به فارسی برگرداند و مهمترین مبحثی که در این امر به او یاری میکند، مبحث لغت سازی است. یعنی شعبه‌یی از مبحث ترکیب و اشتقاق. و از این راه میتوان خدمت بسیاری به گسترش و غنای زبان فارسی کرد؛ مانند خدمتی که سازندگان واژه‌های روانشناسی، جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی، نخست وزیر، معنی‌شناسی، سبک‌شناسی، ملی‌گرایی و صد ها مانند آن به زبان فارسی کرده‌اند. دیگر از مباحثی که به کار ترجمه می‌خورد همان مباحث مجار و معانی مختلف مجازی کلمات است.

۲- علوم زبانی و لغت سازی و گسترش زبان: زبان داریم در حال تغییر است. یکی از عوامل تغییر و تحول آن پیشرفت علوم و فنون و معارف است که زبان را به وضع لغات و مفاهیم تازه نیازمند میکند، به این معنی که زبان برای مفاهیم تازه علمی

وفنی و هنری و ادبی به لغات و واژه های جدید احتیاج دارد که آنها را یا از خارج قرض مینماید؛ مانند: ارث، حج، زکوة، کت، ماشین و یا از راه ترکیب و اشتقاق میسازد؛ مانند: روانشناسی، سبک شناسی و غیره و یا از راه تقلید صداهای طبیعت (که البته شیوه اخیر در مرحله آغازین تکوین زبان صورت میگیرد) و یا از راه دادن معانی مجازی به لغات قدیم؛ مانند: ملت که در ابتدا به معنی مذهب بوده است و بعد بر اثر تحولات اجتماعی در زمان قاجاریه به معنی مردم آمده است؛ زیرا شریعتمداران و اهل مذهب و پیروان آنها یعنی توده مردم در مقابل دولت مقاومت میکرده اند، به این سبب ملت کم کم به معنی مردم شده است. باری زبان از این راهها به خصوص از طریق لغت سازی و قرض، توسعه و گسترش مییابد و از این میان، ساختن لغات نقش عمده یی در گسترش زبان دارد؛ زیرا این کار یعنی باساختن واژه های جدیدی مانند زمین شناسی، آواشناسی، شناساگر، معدن شناسی ... زبان توانا میشود و این عناصر در حکم برگها و جوانه هایی هستند که بر تنه و شاخه درخت زبان میرویند و آن را تنه و بارورتر میکنند.

البته واژه سازی باید طبق قواعد دستوری باشد؛ ولی علاوه بر این، شرایط دیگری هم دارد که یکی از آنها این است که واژه های تازه باید با عناصر زنده زبان ساخته شود و دیگر آنکه باید زیبا و خوشاهنگ باشد که ذوق مردم آن را بپذیرد و گرنه لغات بد آهنگی مانند جنگ گگاه و جنگ گگر به جای رزمگاه و پر خاشاکر مورد قبول مردم واقع نمیشود؛ حتی اگر فردوسی هم این گونه لغتها را میساخت کسی آن را به کار نمیبرد؛ زیرا جمع شدن دو «گ» در جنگگاه و جنگگر سبب کراهت سمع و ناخوشاهنگی این واژه ها شده است. از آن جایی که عناصر قرضی به خصوص لغات عربی از عناصر زنده زبانند با آنها نیز باید لغت ساخت؛ مانند: گیاه شناسی، جامعه شناسی، قلمتراش، کتابچه، قلمدان، مداد تراش، هشوه گر، نقشباز- همانطور که حافظ و سعدی ساخته اند.

بالا بلند هشوه گر نقشباز من کوتاه کرد قصه زهد دراز من

لغت سازی. اگر طبق اصول صحیح باشد برقرض برتری دارد؛ زیرا قرض اگر چه در بعضی از موارد مفید و لازم است و موجب توانگری زبان میگردد؛ اما ممکن است با احتیاسات ملی و یا مسایل غیر زبانی دیگر روبه رو شود.

بنابراین، واژه سازی و نقل معنی و استفاده از معانی مجازی مهمترین و بهترین راه گسترش زبانیست و واژه سازی نیز مستلزم تسلط بر دستور و قواعد صرف زبان میباشد. به این سبب باید شاگردان را از مکتب ضمن درس دستور به واژه سازی با عناصر زنده زبان عادت داد.

تأثیر دستور را در ترجمه و لغت سازی و تعلیم زبان و زبان خارجی یاد آوری کردیم. اینک متذکر میشویم که اهمیت ترجمه و واژه سازی برای زبان و فرهنگ کشورها و ممالکی که به علوم جدید و کشور های متمدن نیاز بیشتری دارند، بیشتر است. این امر یعنی ترجمه و برگردان واژه های علمی و فنی به تصدیق سازمان فرهنگی و علمی سازمان ملل متحد (یونسکو) برای زبان کشور های در حال پیشرفت اهمیت حیاتی دارد. به این سبب اگر ما میخواهیم زبان مان را گسترش دهیم باید در رواج ترجمه و در تربیت ترجمه گر خوب سخت بکوشیم تا زبان ما آکنده از لغات ناخوشا هنگک فرنگی نگردد. البته لزومی ندارد که لغات جا افتاده خارجی (مانند ماشین و اتومبیل و کت و هالتو) را از زبان خود بیرون پریم. اگر ما جلو لغات جدیدی را که بعد از این مانند سیل به زبان ماسرا زیر میشوند بگیریم کار عظیمی کرده ایم. باری دستور و قواعد لغت سازی آن هم برای تعلیم زبان مفید و هم برای گسترشش. و چنانکه دیدیم ترجمه و ترجمه گر خوب به دستور زبان فارسی نیاز بسیاری دارد.

۳- علوم زبانی و بالا بردن اطلاعات عمومی: دستور و قواعد زبان و علوم زبانی علاوه بر کمک به زبان آموزی و گسترش فواید دیگری نیز در بردارد که پیش از این به آنها اشاره کردیم. یکی از این فواید بالا بردن اطلاعات عمومی و دانشهای کلی مردم است؛ زیرا اشک نیست که ذهن و اندیشه انسان متمدن روزگار ما با اطلاع از علوم و فنون امروز پرورش مییابد و تقویت میشود و برای درک و حل مسایل دنیای این عهد و زمان

آبادیگی پیدا میکنند. در این جهان که روزه روز علوم و فنون و دانش بشر توسعه مییابد پیدایشی و توقف و درج زدن بر روی علمی که در دوره مکتب یاد گرفته ایم، مرگ و بازگشت به عقب است. حاصل کلام آنکه ما امروز بدون داشتن اطلاعات کلی و عمومی کافی نمیتوانیم درست فکر کنیم. یکی از علوم و معارفی که برای تقویت اطلاعات عمومی و دانشهای کلی ما لازم است، زبان شناسی و دستور و معارف زبانست. به خصوص که زبان را بطه نزدیکی با تفکر دارد و علوم مربوط به آن به خصوص روانشناسی زبان ما را از چگونگی تفکر نیز آگاه میسازد و در نتیجه، به درست فکر کردن ما کمک میکند.

۴- علوم زبانی و نقد ادبی: علاوه بر این، دستور زبان و زبان شناسی به خصوص باب آواشناسی و واج شناسی و معنی شناسی آن که شامل مجاز و استعاره نیز میشود به تحلیل ادبیات و نقد ادبی و عروض نیز کمک میکند. مثلاً پژوهش و تحقیق درباره عروض کلمات و جمله های خوشا هنگ شعر و آثار ادبی امروز بدون اطلاع از آواشناسی و واج شناسی ممکن نیست.

۵- کمک دستور به علوم دیگر زبان: دستور زبان به کار علوم و فنون دیگر زبان نیز می آید. مثلاً اهمیت دستور زبان در فرهنگ نویسی هر کسی پوشیده نیست؛ زیرا اولاً چنانکه دیدیم اطلاع از معانی پیشوند ها و پسوند ها و ساختمانهای ترکیبی و عناصر دستوری مانند حروف اضافه و حروف ربط و ضمائر و صفات دستوری (از قبیل صفت مبهم، صفت اشاره، صفت پرسشی) در معنی کردن لغات تأثیر بسزایی دارند و شک نیست که مهمترین وظیفه یک فرهنگ نویس خوب معنی کردن دقیق لغات و کلمات از جمله کلمات دستوری است.

ثانیاً در فرهنگهای امروزی حتماً باید هویت دستوری کلمات را معین نمود تا بتوان آنها را خوب معنی کرد. فی المثل باید دانست «چون» که صفت و کجاقیل و کجا حرف ربط است و آنجا که حرف ربط است و کجا برای زمان و کجا برای علت است. به این سبب یکی از راههای تقسیم بندی لغات در فرهنگها نقش دستوری آنهاست؛ زیرا یک

کلمه واحد که نقشهای دستوری مختلفی دارد. دارای معانی مختلفی نیز هست. مثلاً پیشک
معنی «چون» پرسشی یا «چون» تعجبی (به معنی چقدر زیاد) متفاوت است.

باری دستور در علوم و فنون دیگر زبان مانند املاء، نقد ادبی، سبک شناسی و
عروض نیز مؤثر است و به بعضی از موارد این تأثیر قبلاً نیز اشاره کردیم.

۶- دستور و علوم زبانی و تثبیت زبان: زبان دایم در تحول است، به خصوص
زبانی که خط نداشته باشد و یا قواعد آن تدوین نگردیده باشد و برای آن فرهنگ نوشته
نشده باشد. و این تطور و تغییر هنگام بر خورد با زبانهای دیگر و قرص گیری سریعتر
میشود. بنا بر این، تحول زبان امری است طبیعی؛ اما زبان از طرف دیگر وسیله ارتباط
است بین معاصران و گذشتگان و آیندگان. بنا بر این، اگر سرعت تحول زبان بیش
از اندازه باشد هرج و مرج ایجاد میشود و گسستگی و قطع ارتباط فرهنگی و زبانی
به وجود می آید و تحول بیش از حد و لجام گسیخته زبان سبب میشود که دیگر کسی
معانی سخن مردم پنجاه سال پیش از خود یا بعد از خود را نفهمد؛ زیرا وسیله مشترک
ارتباطی که زبان است زودتر از موعد و بیش از حد لزوم تغییر کرده است.

تسلط بر دستور و لغات زبان چنانکه دیدیم موجب بهتر یاد گرفتن آن و سبب
تثبیتش میگردد و از قرص بیش از حد لزوم و از پر شدن زبان از لغات بیگانه و
همچنین از تغییرات سریع و ناسازگاری صوتی آن جلوگیری میکند و موجب رهبری
آندیشیده و معقولش میگردد. البته این رهبری زبان و طرح ریزی برای آن نباید
بر اساس تعصب و نظریات ضد علمی باشد و نباید برخلاف جریان طبیعی زبان صورت
گیرد و سبب تغییرات مصنوعی و خطرناک در آن گردد.

۷- علوم زبانی و رهبری زبان: بسیاری از موارد تأثیر علوم زبانی را در رهبری
تثبیت زبان دیدیم و درباره آنها بحث کردیم، دیدیم که باندین دستور و لغت و علوم
زبانی میتوان زبان را بهتر آموخت و میتوان از تحول حرج و مرج آفرین و بیش
از حد جلوشن جلوگیری کرد و امر تر جمه را، که برای ما اهمیت حیاتی دارد، به پیش

برد. اینک مطالب دیگری در بارهٔ تأثیر علوم زبانی در رهبری و گسترش زبان بیان
میکنیم .

باری دیدیم دستور و علوم زبانی میتوانند در رهبری زبان به سوی مقصدی معقول
و مناسب موثر باشند و سبب تقویت و گسترش آن گردند. البته اگر دانشها به دست نااهل
بیفتد و از آن برداشتهای نامطلوب و زیان آمیز شود موجب خرابی و تحول نارسا
میگردد و در این صورت بسیار مضر است و در حکم « تیغ دادن در کف زنگی مست »
است. مثلاً کسانی که به عنوان زبان شناسی و دستور دادن « فرنشین » و « سرابری »
میسازند راه خطا میسپارند

متأسفانه این گونه تصرفات ناروا و خطرناک و تعصب آلود و ضد دستوری به نام
زبان شناسی و زیر این نام صورت میگیرد؛ زیرا اگر و هی شبه زبان شناس به جای زبان شناسی
و دستور علمی، شبه زبان شناسی و شبه دستور به وجود آورده اند و چیزی را به نام دستور
و زبان شناسی علم میکنند که روح زبان شناسی و دستور از آن بی خبر و بیزار است. بنابراین،
یکی از وظایف زبان شناسی و دستور دانی واقعی جلوگیری از رویداد شبیه
دستور و شبه زبان شناسی در کشور است، یعنی چیزی که گمراه کننده مردم و ویرانگر
زبان است و چه بسا مضر و خطرناک نیز هست. مثلاً آیا تعجب آور نیست که گروهی
متعصب به نام زبان شناس میگویند لغات عربی موجب تنگ زبان فارسی است
و باید آنها را جاروب کرد و درونمود، یعنی لغاتی که سعدی و حافظ و مولوی با
با آنها عشق ورزیده اند و با آنها اشعار آسمانی و آثار جاویدانی به وجود آورده اند.
آیا باید این همه واژه های زیبا را به دور ریخت و زبان را فقیر و ناتوان کرد و به جای
آنها لغت غلط ساخت؟ کسانی که چنین ادعاهایی میکنند نه تنها زبان شناس و دستور دان
نیستند؛ بلکه ضد زبان شناس و ضد زبان فارسیند .

حواشی:

- 1- Letter
- 2- Phoneme
- 3- Stress
- 4- Syllable
- 5- Intonation
- 6- Junctutr
- 7- closed Claas - Word
- 8- Gramatical Word
- 9- Function Word

۱۰- برخی «معنی شناسی» را علمی مستقل میدانند و آن را از شعب زبانشناسی می‌شمرند. در پاره دامنه و قلمرو زبانشناسی بین اهل نظر اختلاف عقیده است؛ ولی زبانشناسی به معنی عام شامل بیشتر مسایل و مباحثی که در بالا یاد کردیم میشود.

۱۱- مراد از کلمات دستوری یا ساختمانی یا کلمات نقش نما، کلمات محدود یا بست‌زبان است. این گونه واژه ها، که به آنها اشاره کردیم، بیشتر کارشان نشان دادن نقش کلمات و عبارات دیگر در جمله است، به این سبب آنها را کلمات نقش نما نیز می‌گویند. مثلاً حرف اضافه نشان دهنده نقش متممی اسم است در جمله.

منابع :

- ۱- محمدرضا باطنی، زبان و تفکر، چاپ زمان، دستور امروز، خسروفرشیدورد، ۱۳۴۶، زبان رسمی یا زبان معیار، خسروفرشیدورد، مجله تماشا، ش ۲۰، ۱۹۵۵ و Semantique, Per pierre Guiraud, 1959.

هنرشی برکت روند آئینش ادب و روزنفت ادب

یادداشت اداره:

این مقاله توسط نویسنده خوب کشور رهنورد زریاب نوشته شده در سیمینار نقد، که از سوی اتحادیه نویسندگان ج. د. ا. برگزار گردیده بود، خوانده شد. اکنون بنابه خواهش مدیریت مسوول مجله عرفان در این مجله به نشر سپرده شد. مدیریت مجله بدین وسیله از همکاری نویسنده گرامی مقاله و اتحادیه نویسندگان سپاسگزاری مینماید.

در باره وضعیت هنری، در یک جامعه فرهنگی پیشرفته، گفته شده است که وضعیت هنری نظام پاروندیست در درون جامعه. و عناصر ساختمانی اصلی این نظام پاروند، سه عنصر باشد: نخست، هنر آفرین؛ دو دیگر، هنر پدیدار؛ سه دیگر نقدگر هنر. من در جای دیگر، درباره این عناصر و پیوند های آنها با همدگر نکته هایی نوشته ام. (۱) اکنون، در این نبشته، با نظر داشت هدفهایی ویژه، از میان این سه پدیدار یا سه عنصر، نقدگر یا منتقد ادبی را برمیگزینم؛ چیزهایی درباره گذشته و سرشت کارش میگویم و ویژه گجهای کارش را تاجایی که توانم یاری کند، روشن میسازم و سپس شیوه ها و عملتهای زیان بخش کار برخی از نقدگران را تذکر میدهم.

شایسته یاد آوریست که گفتیم «متفقد ادبی» نی «منتقد هنری»؛ زیرا نقد رشته های گونه گونه هنر، ویژه گیها، شیوه ها و سبک د های خاص دارد و نمیشود که زیر نام «نقد ادبی» از همه این نکته ها سخن آورد. باز هم یاد آوری میکنم که این کوچک سازی زمینه کار بدان معنی نیست که از قاعده ها و مقوله های عام در نقد رشته های گونه گونه هنر چشمپوشی کرده باشم.

بیگمان میتوان گفت که نقد ادبی - چه در باختر زمین و چه در خاور زمین - با جلوه های روشن و تاریک، گذشته دیرینه دارد. حتی بیجا نخواهد بود اگر گفته شود که از همان روزگار پیدایی انواع ادبی، کسانی هم پادرمیان گذاشته اند و به ارزشیابی این پدیده های ادبی پرداخته اند.

پاره ای از پژوهشها نمایانگر این حقیقت استند که نخستین منتقدان از میان خود ادب آفرینان برخاسته اند. بررسی تاریخ ادبیات یونان باستان نشان میدهد «اریستوفان» که در حدود دو نیم هزار سال پیش از امروز میزیست - نمایشنامه «بقه ها» - پیش رابه نقد تراژیدیهای «اشیل»، «سوفوکل» و «اورپید» اختصاص داد. (۲) و بدین سان از پیشاهنگان نقد ادبی یونان باستان شناخته شد.

همچنان میدانیم که شاعران عرب، در دوران جاهلیت به نقد اشعار میپرداختند و حتی برای «ناغه» خیمه ای برپا کرده بودند که وی در آن مینشست و به نقد آثارش میپرداخت. (۳)

در تاریخ ادبیات خود مان نیز، با تفاوتهای بیش و کم، چنین نمونه هایی وجود دارند و نقد ادبی گاهی هم در چارچوب مناقشات و مفاخرات نمودار شده است. نمونه خوبی از این گونه ارزشیابی قطعه زیرین خاقانی است که در آن عنصری را ارزشیابی میکند و برتری خویش را بر او مینمایاند:

چه خوش داشت نظم روان عنصری	به تعریف گفتی که خاقا نیا
ز ممدوح صاحبقران عنصری	بلی شاعری بود صاحبقران
غزلگو شد و مدحخواه آن عنصری	ز معشوق نیکو و ممدوح نیک

جز از طرز مدح و طراز غزل
 شناسند افاضل که چون من نبود
 که این سحرکاری که من میکنم
 زده شیوه کان حلیت شاعر است
 مرایشیوه خاص و تازه ست و داشت
 نه تحقیق گفت و نه وعظ و نه زهد
 به دور کرم بخشش نیک دید
 به ده بیت صد بدره و برده یافت
 شنیدم که از نقره زد د یگدان
 ز تیر فلک تیغ چستی نداشت
 زنی دور باش دوشاخی نداشت
 نبوده است چون من گه نظم و نثر
 به نظم چون پروین و نثری چون نعش
 ادیب و دیپرو معتبر نبود
 به دانش توان عنصری شد و لیک

نکردی ز طبع امتحان عنصری
 به مدح و غزل در فشان عنصری
 نکردی به سحر بیان عنصری
 به یک شیوه شد داستان عنصری
 همان شیوه باستان عنصری
 که حرفی ندانست از آن عنصری
 ز محمود کشور ستان عنصری
 ز یک فتح هندوستان عنصری
 ز زور ساخت آلات خوان عنصری
 چو من در نیام دهان عنصری
 چو من در سه شاخ بنان عنصری
 بزرگ آبت و خرده دان عنصری
 نبود آفتاب جهان عنصری
 نه سبحان یارب زبان عنصری
 به دولت شدن چون توان عنصری (۴)

چنان که دیده میشود، خاقانی در این ارزشیابی، شاید هم یک جا به ، چند نکته صلی را در باره عنصری روشن ساخته است :

۱- برزنده گی مرفه عنصری انگشت گذاشته، غزلگو شدن و مدح خوان شدن او را فرآورده معشوق نیکو و مدح نیک میداند، یعنی در واقع، در این ارزشیابی گونه ای از رگه های تأثیر چگونگی زنده گی ادب آفرین را بر سرشت پدیده های ادبی باز مینماید.

۲- زمینه محدود و کوچک کار عنصری را باز میگوید .

۳- اطلاعات اندک عنصری را از فرهنگ زمانه اش بر می شمارد .

۴- عنصری را به پیروی از شیوه کهن متهم می سازد .

هـ بخششهای محمود را از داراییهای غارت شده مردمان افشا میکند .

لذ در مجموع تصویری هم از زنده‌گی خویشتن به دست میدهد .

گذشته از این نمونه، نمونه‌های دیگری نیز از چنین رابطه‌هایی میان شاعران، که در آنها نکته‌های نقد گونه دیده میشوند، سراغ میتوان کرد و هم نمونه‌های خاص‌تر و شکل یافته‌تر نقد را در کتابهایی چون «المعجم»، «چار مقاله»، «آتشکده‌آذر» و مانند اینها میتوان یافت . (۵)

گفتیم نقدگران از میان خود ادب آفرینان برخاسته‌اند . این سخن در روزگار معاصر نیز مصداق‌هایی دارد . از همینجاست که گفته‌اند در درون هر نویسنده منتقدی نهان است .

ادب آفرینان معاصر، نه تنها پدیده‌های ادبی دیگران را نقد میکنند ، بل به ارزشیابی - گاه خوشبینانه و گاه سخت بدبینانه - آثار خودشان نیز دست می‌یازند . در پاره‌یی از موارد، این ارزشیابی اثر خویشتن به شکل از میان بردن اثر تبارز میکند . چنان که «ماکس برود» آخرین وصیت کافکارا برای سوزاندن و از بین بردن نسخه‌های دستنویس آثار او انجام نداد و آنها را برای آینده‌گان حفظ کرد . (۶)

آقای مصطفی قرزانی نویسد که: صبحگاهی در سال ۱۹۵۱ میلادی باصادق هدایت قرار ملاقات داشتم . به اتاقش که رفتم ، لباسپوشیده نشسته بود . بعد از ورود من گیلان نیمه تمام کنیاکش را سر کشید . معمولاً ندیده بودم که او صبح زود با این سماجت الکل بخورد . نگاهم افتاد به زنبیل سیمی کاغذهای باطله زیر میزش که پراز کاغذهای خطدار بود . در این باره پرسیدم . جواب داد :

- همه‌اش را پاره کردم . هر چه نوشته داشتم ، پاره کردم ...

خواستم محتوای زنبیل را بگیرم . گفت که اجازه نمیدهد ... (۷)

در باره فائزی نیز گفته‌اند که چون به کمزوری غزلهایش پی برد ، در یک شب سرد زمستان همه را در آتش افکند . (۸) ولی این ارزشیابی کار خویشتن همواره

.. با چنین بدبینی و نفرت یکجا نبوده است . استدلال ، نویسنده فرانسوی در مقاله‌یی که با نام مستعار « ر - گرو فو پاپرا » درباره داستان « سرخ و سیاه » خودش نگاشته است ، بیابا کانه میگوید : « کتا بیست زنده ، رنگین ، سرشار از سودمندی و هیجان . نویسنده توانسته است با ساده گی عشق لطیف و ساده دلانه را وصف کند . او جرأت کرده به توصیف عشق پاریسی پرداخته است . هیچ کس پیش از او چنین کاری نکرده بود . فیز هیچ کسی به دقت خوی مردم را بررسی نکرده بود . این خلق و خوبه و وسیله دولتهای گونا گونی بر مردم تحمیل شده است که در ثلث اول قرن نهم بر آن حاکم بوده اند . این قصه هم ، مانند قصه های والتر اسکات روزی نقاشی دوره های با ستا نی شمرده خواهد شد . » (۹)

همان گونه که آمد ، گفته اند که در درون هر ادب آفرینی منتقدی نهان است . این گمان گاهی کار را به جا یی میکشد که گروهی برخیزند و بگویند که نقد نویسی تنها کار هنر آفرینان است و پس . چنان که فریدون تنکابنی نوشته است : « انتقاد به این صورت که حalahست ، مسخره است . به هر کسی نباید اجازه انتقاد کردن داد . تنها هنرمندان باید این حق را داشته باشند . بی هنران و هنرمندان شکست خورده همین که شروع به انتقاد میکنند همه حق و حسد درونی خود را ، عقده های عفن حقارت و و اخیر ده گنجهای خود را ، در آن میریزند . انتقاد سالم و بلند نظر ، تنها از هنرمندان سالم و بلند نظر برمی آید . » (۱۰) ولی گاهی این ستیزه شکلهای ژرفتری به خود میگیرد ؛ زیرا گاهی ادب آفرین اصلاً پدیده یی را به نام نقد ادبی به رسمیت نمیشناسد و با خشم و تنگدلی فریاد میزند که کار منتقد یک معرفت ذهنیست . منتقدان ، آدمهای از خود راضی هستند ، این آدمها در داوری خودشان اصولی در دست ندارند . » (۱۱)

روشن است که این ادعا دور از واقعیت است ؛ زیرا نقد گران از همان آغاز کار برای نقد های شان ارزشناهایی شکل دادند . اگر من اشتباه نکنم این ارزشناهای نخستین در یونان باستان از یک سو ، در عرب و خراسان زمین از سوی دیگر ، از همدگر فرق داشتند .

در یونان باستان، از اریستوفان که بگذریم - نقدهایش بیشتر ذوقی و ذهنی بود - ارسطو نخستین دانشمندیست که با نقد، برخورد علمی ابتدایی کرد؛ زیرا ارسطو هنگامی که برای نقد ادب و تئاتر اصولی وضع میکرد متنهای ادبی یونان را تحلیل و اصولی را از آنها استخراج مینمود. این نکته از اصولی که برای تراژیدی وضع کرده است، کاملاً روشن است. (۱۲) و رساله فن شعر، ارسطو - به شکلی که امروز وجود دارد - هر چند ناقص و تا اندازه‌ای مغشوش است، باز هم ملاحظات کلی مهمی در باب شعر دارد که در خور اعتنای بسیار است. (۱۳) ارسطو تنها قاعده و حدتهای سه گانه، را برای تراژیدی وضع کرد، بل یک مسئله مهم روانی را در ادبیات مورد بررسی قرار داد. چنان که میگوید: «تئاتر (تراژیدی) از آن رو که ترس و شفقت را در روح برمیانگیزد، موجب تزکیه نفس میگردد.» (۱۴) این اصل که در روانشناسی Catharsis یا تطهیر نامیده میشود، از ارزش بسیاری برخوردار است؛ ولی این مقوله را با واژه Sublimation یا تصعید که زاده سده بیستم است، نباید یکی پنداشت.

در یافته‌های ادبی ارسطو، همانند عقاید فلسفیش، در حدود هزار سال بر قلمرو ذهنی بشریت عظیمی فرمانروایی کرد و حتی هنگامی که در عصر رنسانس، زنده گی در اروپا رنگ دیگری گرفت و دیوارهای اندیشه های قرون وسطایی فرو ریختند باز هم ادب آفرینان به اصول ارسطو در زمینه ادبیات به ویژه غنایه نویسی، روی بگردید. این رویکرد تازه تازمانی دنباله یافت که مکتب رومانتیزم در برابری کلاسیسیزم نقد پرافراشت. شکفتن است گفته آید که پندارهای فلسفی ارسطو در زمینه های طبیعیات و ماوراء الطبیعه توجه دانشمندان عرب و خراسانزمین را بسیار به خود جلب کردند؛ اما اندیشه ها و یافته های او در زمینه ادبیات اثر روشنی بر این دانشیان برجای نگذاشتند. در حالی که نقد ادبی در یونان باستان و تا اندازه‌ای در روم کهن، شکل پاوده را داشت، در میان عربها و خراسانیان رنگ دیگری گرفت. نقد در میان عربها و خراسانیان جز از چند مورد معدود که بگذریم بیشتر بر محور های لغوی، بلاغی، و بدیعی، یعنی بیانی، سرقت و انتحال، مقایسه و موازنه و مسایلی از این قبیل میچرخید و نخستین

بهمونته پی از مفاخره خاقانی پیش از این آمد ؛ متأسفانه ملا فیروز باشیده که بسیار معروف است ، آوردن نمونه پی هم از نظامی عروضی و شیوه ارزشیابی او بیجا نخواهد بود. او این شعر رودکی را که میگوید:

« آفرین و مدح سود آید همی گربه گنج اندر زبان آید همی... »

چنین ارزشیابی میکند: « و اندرین بیت از محاسن هفت صنعت است. اول مطابق، دوم متضاد، سوم مردف، چارم بیان مساوات، پنجم عذوبت، ششم فصاحت، هفتم جزالت. و هراستادی که او را در علم شعر تبحرست، چون اندکی تفکر کند، داند که من در این مصییم والسلام. » (۱۵)

منظور از این یادآوری آن نیست که ما ارزش ادبیات کهن را فروتر از ادبیات اروپای باستان بدانیم، بل هدف دگرگون بودن بر خورد با ارزشیابی ادبی در میان نا موران این دو فرهنگ است، یعنی اندیشه و ران اروپای کهن نه تنها در جستجوی مقوله‌ها، اصول و معیار های ملموس و عینی برای نقد ادبی بودند، بل به عناصر و رنگه های محتویات روانی نیز توجه و ارج مینهادند.

دکتر زرین کوب حتی در باره کاربرد واژه‌ها و اصطلاحات نیز اعتراضی دارد. چنان‌که مینویسد: « بسیاری از اوصاف و نعوت از قبیل « فصاحت » و « عذوبت » و « جزالت » و « انسجام » و نظایر آنها که در توصیف و بیان آثار ادبی به کار میبریم، خود احوالست که فقط برای ذهن مادست داده است. و تمام آنها اموری هستند ذهنی و نفسانی و به هیچ وجه با الفاظ و عبارات خارجی و عینی مربوط نیستند. » (۱۶)

از آنچه گفته آمد، دو نکته روشن میشود :

نخست، این گفته نقد گران ادب از همان آغاز، در چار چوب سرشت فرهنگی جامعه خویش و با نظر داشت تکامل دانشهای زمان خود، ارزشنامهایی برای ارزشیابی پدیده های ادبی داشته بوده‌اند .

... بنوع دیگر، این که گفته های ادب آفرینان در رد نقد های کسانی، که خود ادب آفرین نیستند، چندان درست به نظر نمیرسد - چگونه گی نقد در اروپا و امریکای امروز

این سخن و آثا بید میکند - اما در این لحظه‌ای ادب آفرینان نکته‌یی نهفته است که نباید یادآوری شود. آن نکته این است که بزرگترین ادب آفرینان در اروپای پیش از سده نوزدهم و بیستم و در کشورهایمانند سرزمین خودمان تا امروز از این مسأله در رنج بوده‌اند که آواز دل آنان را کسی در نمی‌یابد - حتی آنانی که به کار ارزشیابی ادبی دست می‌یازند - این رنج در گفته‌های بسیاری از شاعران ما گاهی به حق گاهی به ناحق جلوه گر شده است. به چند صدا گوش میدهم :

مولانا میگوید: «مردم اندر حسرت فهم هرست

آنچه میگویم به قدر فهم تست.» (۱۷)

باز هم میگوید: «هر کسی از ظن خودش دینار من

از درون من بحسب اسرار من.» (۱۸)

باز هم میگوید: «من گنگ خوب دیده و عالم تمام کر

من عاجزم ز گفتن و خلق از شنیدنش.» (۱۹)

وحافظ میگوید: «مهرفت نیست درین قوم خدایا سببی

تا برم گوهر خود را به خریدار دگر.» (۲۰)

نادر پور میگوید: «... من این جا میهمانی ناشناسم

که با ناآشنایانم سخن نیست

به هر کس روی کردم، دیدم آوخ!

مرا از او خبر او را ز من نیست.

حدیثم را کسی نشنید، نشیند

دروغم را کسی نشناخت، شناخت...

برین چنگی که نام زنده‌گی داشت

سرودم را کسی نتواخت، نتواخت...» (۲۱)

با حفظ این شکوه ادب آفرینان و با نظر داشت وضعیت کنونی ادبی جهان پیشرفته

نمی‌توان این سه اصل را پذیرفت :

نخست، این که کسی میتواند هم ادب آفرین باشد و هم منتقد خوب،
 دوم، این که کسی میتواند منتقد خوب باشد، ولی ادب آفرین نباشد،
 سوم، این که کسی میتواند ادب آفرین خوب باشد، اما منتقد خوب نباشد.
 به هر صورت، پس از سده هژدهم، نقد ادبی، پا به پای دانشهای دیگر به ویژه
 دانشهای تازه بی چون زبانشناسی، نژادشناسی، روانشناسی و مانند اینها دگرگون
 گشت؛ خودش را به حیث پدیده مستقلی تثبیت کرد و شیوه ها و مکتبهای گونه گونی
 را پدید آورد. انگیزه های پیدایی این مکتبها، بررسی این مکتبها، تأثیر گذاری و تأثیر
 پذیری این مکتبها بر یکدیگر و از یک دیگر، تأثیر پذیری این مکتبها از دانشهای دیگر،
 تأثیر پذیری این مکتبها از آفریده های تازه ادبی، داستانیت جداگانه، اما این نکته
 قابل پذیرش است که با ورود پدیده های فرهنگی باختر زمین به حوزه ما، ضمن آن
 که سرشت پدیده های ادبی ما دگرگونی پذیرفت، انواع تازه ادبی نیز در این
 حوزه راه یافت و از جمله نقد ادبی هم با وضع نا هنجار و بیسر و سامان از راه
 رسید. بررسی وضع نا هنجار و بیسر و سامان نقد ادبی ما نیز داستانیت جداگانه.
 اکنون، بدون نظر داشت وضعیت ادبی کشور خودمان، ببینیم این هیولایی که
 نقد ادبی نام دارد، چیست و چگونه سرشتی دارد؛ و هم ببینیم که این آقای منتقد
 ادبی چگونه آدمیست، چپ و ویژه گیهای دارد، کارش چیست و چپ نقشی پیدا در
 تاریخ ادبیات بازی میتواند کرد.

پیش از پرداختن به این بحث باید گفته آید که وجود منتقد و نقد ادبی بدون ادب -
 آفرین و پدیده ادبی توجیه نا پذیر است. بدین معنی که اگر ادب آفرین و پدیده ادبی
 وجود نداشته باشند، پیگمان، نقدگر ادب و نقد ادبی هم وجود نمیتوانند داشت.
 بر این اساس، روند نقد ادبی و کارنامه منتقد ادبی را باید در پیوند استوار با روند
 آفرینش ادبی و کار ادب آفرین بررسی کرد.

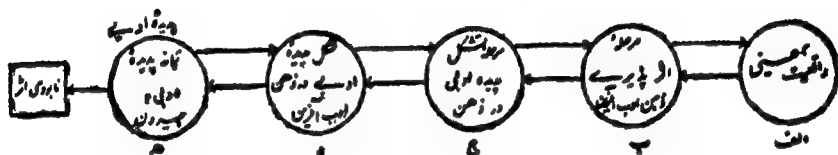
برای آغاز کار نخست باید دو اصل را روشن سازیم:

نخست، این که آفرینش ادبی روندیست عمدتاً ترکیبی.

دوم، این که نقد ادبی روندیست عمدتاً تحلیلی .

اما در هر دو حال، عملیه های ترکیب و تحلیل نسیبست، بدین معنی که تحلیل در آفرینش ادبی و ترکیب در نقد ادبی نیز دخالت دارند .

روند آفرینش را، که عملیه ییست بسیار پیچیده، با تصویر نگاره یی به روی کاغذ، شکلی ساده میبخشیم . این نگاره پنج دایره کوچک را کنار هم در بر میگیرد که ما هر کدام این دایره ها را (از راست به چپ) الف ، ب ، ج ، د ، ه نامگذاری میکنیم و هر دایره را با دو تیر که جهتهای راست و چپ را نشان میدهند به هم پیوند میدهیم :



چنان که دیده میشود، از واقعیت عینی (دایره الف) تا پدیده ادبی (دایره ه) سه مرحله ی قرار دارند که در واقع روند اصلی آفرینش ادبی و پیچیده ترین مراحل استند. به خاطر همین پیچیده گئی این مراحل است که برای تبیین آنها واژه های انتزاعی چون « الهام » ، « کشف » ، « اشراق » و مانند اینها به کار میروند. گذشته گان نیز پیچیده گیهای اسرار آمیز این مراحل را دریافته بودند و بی جهت نیست که عربها از « جن » و « شیطان » خاص ، که برای هر شاعر در حکم معلم و ملهم بوده است، یاد میگرفته اند . (۲۲) و یونانیان باستان پیدایی این روند را محصول کار « میوز » - ها که دختران « زیوس » بودند، میپنداشتند . (۲۳)

(۱) دایره الف یا واقعیت عینی میتواند یک آدم باشد، میتواند یک رویداد پرمایه اجتماعی باشد ، میتواند یک صحنه باشد ، میتواند یک جمله باشد و میتواند یک رویداد پیش پا افتاده باشد. هرگاه این واقعیت عینی داخل دایره « ب » شود، دو حالت میتواند رونما شود : ممکن ذهن ادب آفرین آن را بپذیرد و به دایره « ج » بفرستد و با آن را نپذیرد و رد کند. تیری که از سوی چپ به سوی راست کشیده شده است ، این عدم پذیرش را میروساند. مهمترین انگیزه در پذیرش یا عدم پذیرش واقعیت عینی ذوق

و سلیقه ادب آفرین است. ذوق یا سلیقه خود پدیده پیچیده روانیست که با تمام ابعاد زنده گی ادب آفرین پیوند دارد. دایره «ب» را دایره گزینش یا انتخاب نیز میتوان نامید. ناکامی بسیاری از آفرینشهای ادبی را در همین مرحله سراغ میتوان کرد. سهل انگاری در گزینش، که شکل دیگر آن پذیرش موضوعات فرمایشی و دستوریست، آفت آفرینش ادبی میتواند بود.

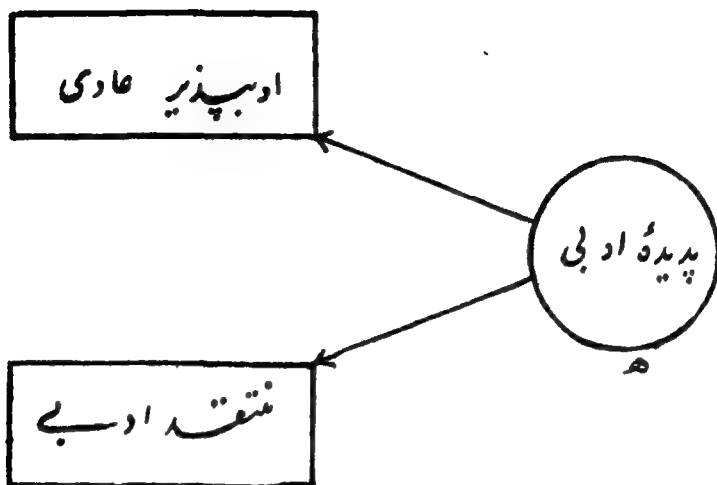
(۲) دایره «ب» یا مرحله پذیرش واقعیت عینی: هنگامی که واقعیت عینی در این دایره پذیرفته شد، یعنی ذوق ادب آفرین آن را جذب کرد، این واقعیت به دایره «ج» گذار مییابد. در این دایره نیز دو حالت ممکن اتفاق بیفتد: یا پذیرفته میشود یا به سوی دایره «ب» واپس پر تاب میگردد. در صورت پذیرش کار ساختمان اثر آغاز میشود. (۳) دایره «ج» یا مرحله ساختمان: عنصری که از دایره «الف» به این دایره رسیده است، با عناصری چون عاطفه ها، تجربه ها، اندیشه ها، حالت های روانی، اندوخته های فرهنگی، امیال آگاه و نا آگاه و عناصر نا شناخته دیگر گره میخورد و گد میشود. سپس این آمیزه اسرار آمیز به دایره «د» گذار مییابد.

(۴) در دایره «د» ساختمان پدیده ادبی در ذهن ادب آفرین تبلور مییابد. پس پدیده شده است که ادب آفرینی میگوید: «همه چیز آماده است، تنها باید روی کاغذ آورم». در واقع، روند آفرینشی این ادب آفرین در مرحله «د» رسیده است. (۵) هنگامی که ساختمان پدیده ادبی ذهنی ادب آفرین روی کاغذ می آید، یعنی وارد دایره «ه» میشود، پدیده ادبی هستی مییابد. شایسته یاد آور است که در این مرحله ممکن است همه مراحل آفرینش ادبی به صورت ضمنی و سطحی تکرار شود و آخرین دستکاریها صورت گیرد.

این جا فرجامین کار آفرینش است، ولی این احتمال وجود دارد که ادب آفرین سخنگیر هر آنچه را که ساخته است، همچون قاتلی بسوزاند یا چون هدایت در زباله دان بیندازد که همان مربع کوچک کنار چپ است.

حالا ما دایره «ه» یا پدیده ادبی را در اختیار داریم. این پدیده به دست دو

پذیرنده میرسد: ادب پذیر عادی و منتقد ادبی .



خوا ننده عادی این پذیرنده ادبی را میخواند ، از آن اثر بر میدارد و اگر داوری هم بکند، ممکن است بگوید : « از آن خوشم آمد ! » یا « خوشم نیامد ! » کار او در همین جا تمام است، یعنی کاری به دایره های « الف »، « ب »، « ج » و « د » ندارد . از سوی دیگر، منتقد معاصر نیز همین دایره « ه » را در اختیار دارد؛ اما کار او نه تنها خواندن اثر است، بل داوری بر آن است و شناخت آن است با تمام ابعادش و تبیین آن است و تحلیل آن.

نقد گر ادب برای رسیدن بدین منظور ناگزیر است :

۱- با تمام مراحل آفرینش ادبی آشنا باشد . البته معنای سخن این نیست که حتماً ادب آفرین باشد ؛ چی بسیاری از ادب آفرینان بدون آن که این مراحل را آنگاهانه بشناسند، ادب آفرینی میکنند . همان گونه که میلیونها مردم جهان بدون آن که از دستور زبان آگاه باشند، درست سخن میگویند .

برای این کار نقدگر ادب باید در باهد که :

الف) ادب آفرین چی واقعی را برگزیده است.

ب) این واقعیت بر ذهن او چگونه اثر گذاشته است.

ج) این واقعیت چگونه در ذهن او تبلور و تشکل کرده است و عناصر آگاه و نا آگاه

ذهنی او چگونه در بازسازی پدیده ادبی گره خورده و آمیخته اند.

د) شکل پدیده ادبی در ذهن ادب آفرین چگونه بوده است.

ه) سرانجام، پدیده ادبی که در دسترس اوست، چی حالی دارد.

۲- برای بررسی درست این مراحل، نقدگر ادب باید اطلاعات شایسته‌یی در زمینه‌های

جامعه‌شناسی، زیبایی‌شناسی، روانشناسی، تاریخ، فلسفه و مانند اینها داشته باشد و در اصول و فروع نوع ادبی که به نقد آن میپردازد، متبحر باشد.

برای این تبهر نمونه‌یی می‌آوریم: برهنه‌آشنایان ادبیات معاصر روشن است که جلال آل احمد به خاطر زبان و بژه‌اش سخت پسند آوازه شده است و غالباً به خاطر این زبانش مورد ستایش قرار گرفته است؛ اما منتقدی که در تاریخ‌نگاری تبهر دارد، سر بلند میکند و میگوید که زبان آل احمد با جمله‌های کوتاه، تلگرافی و تکانه‌دهنده‌اش با زبان «سفرنامه مکه» مهدیقلی خان هدایت، که در حدود صد سال پیش از راه چین، جاپان و امریکا به مکه معظمه رفته است، همانندی دارد. آواز سفرنامه مهدیقلی خان هدایت مثال میدهد: «دنیا جای توقف نیست. باید دید و گذشت. زنده‌گی طی منازلست. طهران کجا، یوکلوهاما کجا؟ من فرانسیسکو مقصد است. اقیانوس کبیر را باید طی کرد. بیست و دو روز روی آب خواهیم بود. میگویند اقیانوس کبیر کم انقلاب است. از این رو اقیانوس آرامش مینامند. کشتی «کربلی» بزرگ است و نظیف. همشیره سبیریا است. در طبقه اول منازل است. سفره‌خانه‌اش دویست و چارصد صندلی دارد. روی کشتی یخ میسازند. به ناخدا گفتم: نمیشود راه بیست و دو روز را در ده روز طی کرد؟ گفت: چرا، تفاوت زغال دارد که دو برابر لازم است. قیمت آن را بدهند، ده روزه به مقصد میرسیم.» (۲۴) و به راستی اگر ندانیم که نویسنده این سخنها صد سال پیش میزیسته است، گمان خواهیم کرد که یکی از سفرنامه‌های آل احمد - مثلاً «حسی در میقات» را میخوانیم.

۳- نقد گرادب برای تحلیل، ارزیابی و پیشبرد کارش، معیارها و ارزش‌نماهایی دارد؛ منتقد خوب بک معیار را مطلق نمی‌سازد؛ زیرا تاریخ ادبیات نشان داده است که این مطلق‌سازی برای روند آفرینش زیبا نبخش است و گاهی هم مضحکه به بار می‌آورد. در این باره به دو نمونه سنده می‌کنیم: هنگامی که «کرنی» نمایشنامه «سید» را نوشت، نقدگرانی که اصول وحدت‌های سه گانه ارسطو را مطلق پذیرفته بودند، سخت پراوتاختند و کار به جایی رسید که اکادمی فرانسه او را به محاکمه کشانید و فرآورده این محاکمه این بود که «کرنی از قواعد ارسطو سر باز زده است و از این رو شایسته سرزنش است.» (۲۵) این سرزنش به حیث یک اشتباه تاریخی باقی ماند؛ اما نمایشنامه کرنی امروز هم از شاهکارهای ادبیات شناخته می‌شود. در قلمرو زبان خود مان احمد کسروی با مطلق ساختن معیارهای اخلاق و ملیت گرایی بر انبوهی از پدیده‌های ادبی سالمند ما خط بطلان کشید و مراسم کتاب سوزی به راه انداخت که چیزی نبود مگر مضحکه نا پایدار. (۲۶)

این ویژه‌گیهای کار منتقد چهار چویی به دست می‌دهد و این چهارچوب سه مرحله را در بر می‌گیرد: نخست، تحلیل، تجزیه و تشریح اثر؛ دو دیگر، تبیین اثر؛ سه دیگر ارزشیابی اثر.

۱- هنگام تحلیل، تجزیه و تشریح اثر در نظر گرفته می‌شود که اثر چیست، چی می‌گوید، عناصر آن چی خصصتهایی دارند و چگونه سازنده‌ی شده اند، روابط این عناصر با همدگر چی سان است، اثر با آثار پیش از خود چی پیوند هایی دارد، اثر چگونه به وجود آمده است، اثر باچی رخداد هایی رو به رو شده است، بازتاب ادیب‌نیزان چگونه بوده است. خاستگاه اثر کجاست؟ (۲۷)

۲- هنگام تبیین اثر در نظر گرفته می‌شود که چرا این اثر به وجود آمده است، خصصتهای روانی ادب آفرین چگونه بوده، شرایط چی سان بر اثر تأثیر گذاشته است و بالاخر، در صورت امکان، عقیده خود ادب آفرین درباره آفرینش اثرش چیست. (۲۷)

۳- پس از تحلیل، تشریح و تبیین اثر است که نقد گر میتواند ارزشیابی سالی

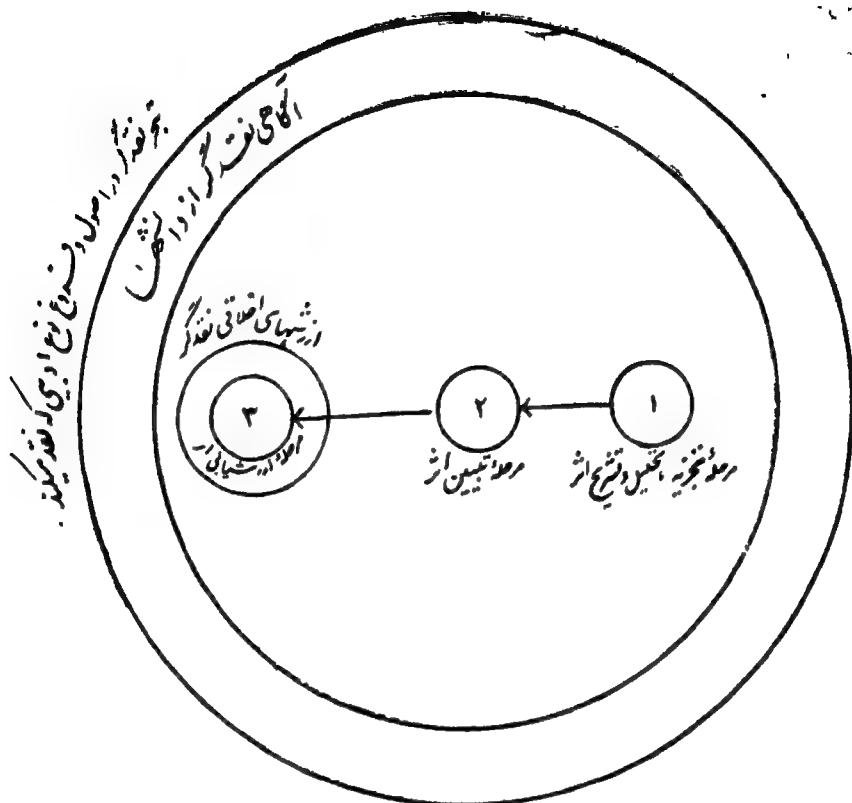
به دست دهد. بدین سان نقد ادبی فرآورده تحلیل، تشریح، تبیین و ارزشیابی موجودیست آگاه از دانشهای گوناگون و متبحر در نوعی که مورد نقد قرار میگیرد. کسی که این کار دشوار را انجام میتواند داد، امروزه نقدگر ادبی نام دارد.

اینها که بر شمردیم شیوه‌ها و شگردهای کارنقاد است. یک نقدگر خوب ویژه‌گیهای دیگری هم دارد. این ویژه‌گیها بیشتر با اخلاقیات نقدگر ارتباط مییابد.

اگر منتقد دارای این خصصتهای اخلاقی نباشد، شیوه‌ها و شگردهای یادشده ممکن است همچون سلاحی مرگبار به ضد ادب آفرین و روند آفرینش ادبی به کار رود. این ویژه‌گیهای اخلاقی را چنین فشرده میتوان ساخت:

- ۱- منتقد باید جستجوگر باشد، نی مصلحت کار.
- ۲- منتقد باید ستایشگر فضیلتها و تعالی بشر باشد.
- ۳- منتقد نباید زیر تأثیر شهرت و موقعیت ادب آفرین قرار گیرد. (۲۹)
- ۴- منتقد باید شهامت داشته باشد؛ ولی دشنام ندهد و بیشرم نباشد.
- ۵- منتقد را باید علاقه به کار نقد به نوشتن برانگیزد، نی انگیزه‌هایی چون جاه طلبی و آوازه خواهی.
- ۶- منتقد باید پاکیزه از غرض ورزی باشد.
- ۷- منتقد باید احتمال اشتباه را رد نکند.
- ۸- منتقد باید یار و یاور خواننده باشد، نی گمراه کننده او. (۳۰)
- ۹- منتقد باید یار و یاور نویسنده باشد، نی ستایشگری مسؤولیت.
- ۱۰- منتقد باید تلاش ورزد تا در بهبود و انکشاف نقد مؤثر واقع شود و نقدگران دیگر را کمک کند.

- ۱۱- منتقد باید با هرگونه ابتذال به ستیزه برخیزد.
 - ۱۲- و سرانجام، منتقد باید خودش را در برابر فرهنگ ملیش مسؤول بداند.
- با این ویژه‌گیهای اخلاقیست که نقدگر ادبی کارش را با پایسته‌گی انجام داده است و ارزشیابی‌اش درباره پدیده‌های ادبی اعتباری خواهد داشت.



باهمه آنچه گفته آمد، من آرزو دارم باداكثر زرین کوب هماواز شوم که میگوید:
بهترین منتقد صراف روزگار است. (۳۱)

۱. مآخذ و رویکردها :

- ۱- برای اطلاع بیشتر رجوع شود به «درباره وضعیت هنری»، به قلم نگارنده، مجله ژوندون، شماره چهارم، سال اول (۱۳۶۱)، کابل.
- ۲- «درفند و ادب»، داکتر مندور، ترجمه و حواشی داکتر شریعتی، صفحات ۱۴ و ۱۵، چاپ امیرکبیر، تهران، ۱۳۴۶.
- ۳- همان کتاب، ص ۱۴.

- ۴- برگرفته از شعر و ادب فارسی، زین العابدین مؤتمن، صفحات ۱۷۲ و ۱۷۳، چاپخانه تابش، تهران، ۱۳۳۲.
- ۵- برگرفته از حاشیه داکتر شریعتی در صفحه پانزدهم در نقد و ادب.
- ۶- پیام آوران عصر ما، ویلیام هابین، ترجمه عبدالعلی دست غیب، ص ۲۲۷، مرکز نشر سپهر، تهران، ۱۳۴۸.
- ۷- خودکشی صادق هدایت، اسماعیل جمشیدی، صفحات ۵۲ و ۵۳، موسسه مطبوعاتی عطایی، چاپ سوم، تهران، ۱۳۵۴.
- ۸- از صبا تا نیما، یحیی آرین پور، جلد اول، چاپ چهارم، ص ۹۸، شرکت سهامی کتابهای جیبی، تهران، سال ۲۵۳۵.
- ۹- تفسیری بر سرخ و سیاه ستندال، کریستین کلن و پل لیدسکی، ترجمه داکتر محمد تقی غیائی، صفحات ۱۱۳ و ۱۱۴، موسسه انتشارات امیرکبیر، تهران، سال ۲۵۳۵.
- ۱۰- پیاده شطرنج، فریدون تنکابنی، چند نکته پراکنده به جای مقدمه، انتشارات گهر خای، تهران، ۱۳۴۴.
- ۱۱- برای شناخت مآخذ رجوع شود به مقاله درباره وضعیت هنری، به قلم نگارنده.
- ۱۲- در نقد و ادب، ص ۲۶.
- ۱۳- نقد ادبی، داکتر عبدالحسین زرین کوب، ص ۲۳۹، نگاه نشر اندیشه، تهران، ۱۳۳۸.
- ۱۴- در نقد ادب، ص ۸۹.
- ۱۵- به نقل از نقد ادبی، ص ۴۱۵.
- ۱۶- نقد ادبی، ص ۲۱۳.
- ۱۷، ۱۸، ۱۹- نقل از مجله نگین، شماره هشتاد و سه، تهران، ۱۳۵۱.
- ۲۰- دیوان حافظ، چاپ یحییای قریب.

۲۱- « دختر بام » ، نادر نادرپور، انتشارات مروارید ، چاپ سوم ، سال ۲۵۳۶ ، ص ۴۰ .

۲۲- « نقد ادبی »، ص ۹۱ .

۲۳- The Concise Oxford Dictionary, London, 1970 .

۲۴- « قصه نویسی »، رضا براهنی، چاپ دوم، صفحات ۵۰۳ و ۵۰۴، تهران ؛
همچنان نمونه زنده دیگری پیجویی و کارنامه های قهرمان جنایت و مکافات داستانی
در قهرمان و رویداد های « مائکة قره » پوشکین توسط فلیپارین در :
Crime and Punishment (Background and Sources), P. 609, New York, 1964.
میتواند بود.

۲۵- « در نقد و ادب »، ص ۸۸.

۲۶- برای اطلاع بیشتر، رجوع شود به « در پیرایون شعر و شاعری »، حافظ
چه میگوید، « صوفیگری، و پاره های از نبشته های دیگر کسروی.

۲۷- برای مطالعه نمونه ای رجوع شود به « تفسیری از سرخ و سیاه ستندال »؛
« تفسیری بریگانه کا مو »، پیرلویی ری، ترجمه داکتر تقی غیانی، مؤسسه انتشارات
امیر کبیر، تهران، سال ۱۳۳۵، هذیان و رؤیا در گراد یوای ینسن « فروید، ترجمه
محمود نوایی، تهران، ۱۳۳۴.

۲۸- برای مطالعه نمونه ای رجوع شود به مقاله « بوف کور و دنیای رجاله ها »،
نوشته احسان طبری در کتاب « مسایلی از فرهنگ و هنر و زبان ».

۲۹- برای مطالعه نمونه ای رجوع شود به « قصه نویسی »، ص ۴۲۳.

۳۰- برای مطالعه نمونه ای رجوع شود به « بازخوانی داستانی فیسکی »، ی .
کاریاکین، ترجمه ناصر مؤذن، انتشارات پیام، تهران، ۱۳۵۲.
۳۱- « نقد ادبی »، ص ۶.

پښتانه غزپوه

۲

دهجاپيژندنې په باره کې بېلابېلې نظريې:

دغزپوهنې په ادبياتوکې دهجاپيژندنې په باره کې څو نظريې شته چې هره يوه يې دپوځه داسې معلوماتو درلودونکې ده چې دهجاپه پيژندنه کې په عمومي ډول ځينې معلومات وړاندې کوي لکه:

۱- دانتيکي (لرغونې) (۱) زمانې راهيسې داسې نظر شته چې هجا د جوت غز په واسطه جوړېږي ، په دې معنی چې په يوې کلمې کې د جوتو غزونو شمېر څومره هجاوې به په کې په هماغه شمېر وي.

دغه تيوري که څه هم تر ډېرې اندازې پورې صحيح گڼل کېږي ، خو په عمومي ډول دغزپوهنې په پلان کې يوازې جوت غزونه هجا جوړوونکي نه گڼل کېږي ، بلکه ځينې جوت مل غزونه هم هجا جوړوونکي دي.

۲- د سابستو تيوري: دغه تيوري د «ميرکل» ، «ستورم» او نور پوهانو د تيوري په نوم يادېږي. ددغې تيوري په واسطه هجا دغزونو هغې ډلې ته ويل کېږي چې په يوه

(۱) د فرانسوي ژبې antique د لاتيني ژبې antiquus (لرغونې) هغه څه چې د لرغونې يونان او لرغونې روم تاريخ او کلتور پورې اړه لري . وگ: په روسي ژبه کې «د بهرنيو لغاتو قاموس» دی. و. ليوخين او پروفيسور ف. ن. پتروف په اېډيټ، مسکو، ۱۹۵۴، اوس. ی. او ژيگوف، دروسي ژبې قاموس، مسکو، ۱۹۶۸.

وارسا ابستلوله خولی ولخی. په دی ډول هجاووکي ددووهجاووترمنځه بریدونه
په صحیح او ټیټ ډول خرگند بدای نه شی. ۱.

۳- دغرو دشخوالی تیوری: دغه تیوری دفرانسوی لینگولیست م. گرامون په
واسطه منځ ته راغلی ده چی بیایي دل. و. شیربه په واسطه په شوروی ژبپوهنه کی
زیات شهرت مونده کړ. (۱)

غږیز جهاز دخپل فعالیت په وخت کی په داسی ډول بڼه لمان ته غوره کوی چی
هیڅی غږی یی ډیر شخړی او تخینی نوری لږ. دغرو دشخوالی دغه توپیر په خپلو
منځوکی یی سره اوږی اورا اوږی، کله دکوم غږ د ادا کولو په وخت کی یو یا څو غږی
زیات شخ وی او دبل غږ د ادا کولو په وخت کی ددغو غږو شخوالی او نرموالی په
بل ډول وی. هغه چی دمخه شخ وو، نرمیزی او هغه غږی چی دمخه نرم وو، شخړی.
هغه وخت چی دغږیز جهاز د غږو شخوالی له یوه بل ته وراوړی په همدی باندی د
هجاووبریدونه ټاکل کیږی او همدغه دهجاوودبیلیدو اوسره توپیرکیدوشیپی دی،
لځکه دهجاوو ترمنځه برید هغه وخت پیدا کیږی چی دټاکلو غږو شخوالی بیخی
ټیټی درجی ته وربښکته شی نو په همدغه وخت کی غږ هم بیخی ټیټیږی. کله چی دغږو
شخوالی زیات شی نو آواز هم لوړیږی چی دا وخت دبلې هجاوودبیل کیدو شبيه ده (۱).
دغه دغرو دشخوالی تیوری دهجاوو په بیلونه کی ډیره اغیزمنه تیوری ده، لځکه
ددغی تیوری له مخی جوت غږونه (هجا جوړوونکی عناصر) چی خپل رول په هجا
کی تل په یوشان ساتی، نو زیاته پاملرنه دوی ته نه بلکه دجوت ملو غږونو هغه حالت
ته وراړوله کیږی چی دجوت غږ سره نښلی. ددغه اساس له مخی دری ډوله جوت
مل ښودل کیږی په دی ډول:

(۱) پیاوړی پیل والا جوت مل، (۲) پیاوړی پای والا جوت مل (۳) دوه څوکیز
جوت مل غږونه (۳).

(۱) ل.ل. بولانین دنننی روسی ژبی فونیتیکه، مسکو، ۱۹۷۰.

(۲) وگگ: پورتنی مأخذ، ۱۵۹ مخ.

(۳) وگگ: پورتنی مأخذ، ۱۵۶ مخ.

دغه درې ډوله جوت مل غږونه په لاندې ډول د یوځه تفصیل سره ترڅیږي
لاندې نیول کیږي:

(۱) پیاوړی پیل والا جوت مل غږیابه بله وینا هغه جوت مل چی دپیل کیډوپه وخت کی یی آواز غښتلی وی، هغه غږ دی چی دغږ لومړی برخه یی د جوت غږ سره نښلی او په دی ترڅ کی دهجا څوکه جوړیږی. په دی حالت کی جوت مل غږ د جوت غږ وروسته وی. ددغه ډول غږ پیل له پای نه د پریا وړی وی لڅکه چی دغږوپه زیات شخوالی ادا کیږی لکه د «گوت» په هجا کی چی څرگندیږی. په دغه لغت کی «ت» یی جوت مل غږ دی د «و» جوت غږ پوری نښتی دی چی دپیل برخه یی دپای له برخه مخه په زیات پیاوړتوب ادا کیږی (۱)

(۲) پای والا پیاوړی جوت مل غږ: دا هغه جوت مل غږ دی چی دپای برخه د جوت غږ یا په بله وینا دهجا جوړوونکی عنصر پوری نښتی وی، لکه د هماغی پورتنی مثال له مخی د «گوت» په لغت کی د «گت» جوت مل غږ هغه جوت مل دی چی پای یی د جوت سره نښلی او دپای والا پیاوړی جوت مل غږ په نوم یاد یږی.

پای والا پیاوړی جوت مل غږ دهجا په پیل کی وی او پیل والا پیاوړی جوت مل غږ دهجا په پای کی وی، لکه دگوت په هجا کی چی «گت» پای والا پیاوړی جوت مل دی او «ت» پیل والا پیاوړی جوت مل غږ دی، لڅکه دهغی آواز په پای کی پیاوړی وی او ددی آواز په پیل کی پیاوړی وی.

(۳) دوه څو کیږ جوت مل غږ: دا هغه جوت مل غږ دی چی یوه برخه یی په لومړی او بله برخه یی په دوهمی هجا پوری اړه لری. کومه برخه یی چی په لومړی هجا پوری اړه لری دادا کولو په وخت کی یی دغږو شخوالی زیات نه وی او هغه برخه یی چی په دوهمی هجا کی راځی په ادا کولو کی یی دغږیز جهاز ټاکلی څری دزیات شخوالی درلودونکی وی. ددوه څو کیږ جوت مل غږ دپیل او پای برخه پیاوړی وی او دمنځ برخه یی چی د دووهجا وو پیلوونکی برید دی کمزوری وی.

(۱) هماغه مأخذ.

هغه جوت مل چې دوه څوکيز جوت مل غږ گڼل کېږي چې غږ يې تل اوږد وي. دوه څوکيز جوت مل غږ ونه په ايتا ليايي ژبه کې زيات وي او ددغې ژبې په يو ه لځا نگر ي خصوصيت کې راځي. په روسي ژبه کې هم دوه څوکيز جوت مل غږ يا هغه جوت مل غږ چې ددو څوکو درلودونکي وي هم شته؛ لکه د اود/بخ په لغت کې (د). په پښتو ژبه کې يې د مثال لپاره اوبه (اوښ / ه) راورل کېږي «ښ» په کې دوه څوکيز جوت مل غږ وي.

دغږودشخوالي تيوري چې د هجاوو پيلونې لپاره وړاندې شوي ده که څه هم هجاوي ورباندې ډيرې ښې پيلزې خو دځينو پوهانو له خوا يې نيمگړتيا نه اشاره شوي ده. ددغې تيوري په باب ويل شوي دي چې ددغې تيوري له مخې دهجاو پيلونه دانسان په ذهني احساس پورې ډيره اړه لري، عملي او تجربوي اړخ په کې کمزوري دي.

۴- دسونوريو جوت ملو تيوري: ددغې تيوري له مخې هجاو د جگواو تپتو آوازونو درلودونکو عناصرو څخه يوه جوړه شوي غږيزه توتې ده. دهمدې اساس له مخې ضروري ده چې په هجا کې د زيات جگک آواز او تپت آواز درلودونکي عناصرونه يوله بله توپير او وپېژندل شي. ددغې تيوري مشهور د نمارکي پوه و. اليسپيرين (۱۸۶۰-۱۹۴۳) دی.

دغه پوه دهجا ييزو آوازونو لپاره لس درجې وټاکلي. دغه درجې په پښتو ژبه کې د تپت حالت څخه د جگک حالت په لوري په دې ډول دي: (۱) نښتې گانه (پ، ت، ک) (۲) گانه وت والا او افريکاتي (Affricate)، (ف، س، خ، ش، څ، چ)، (۳) کرمن نښتې: (ب، د، گک)، (۴) کرمن وټيز (وت والا): (و، ز، ژ)، (۵) پزیز: (م، ن)، (۶) اړخیز: (ل)، (۷) لږژنده: (ر)، دلور هسکتوب جوت: (ی، ی، و، معروف)، (۹) دمنځنی هسکتوب جوت: (ی، و، مجهول)، (۱۰) د تپت هسکتوب جوت: (زور). دسونوريو ريسونانتو (resonant) (۱) ددرجو ټاکلو په مرسته په لغت کې دهجاو و شمير معلوميدای شي او په ځينو مرحلوکې ورباندې معلوميدای شي او په ځينو مرحلوکې ورباندې دهجاو ترمنځه بريدونه هم معلوميزي. دهجا و و شمير

(۱) هغه جوت مل غږ چې په تلفظ کولو يې آواز مهم رول لوبوي يابه کې شور بيخي نه وي اوکه وي نو ډېر لږ به وي.

دسونوریو د څوکود شمیر په اندازه وی؛ لکه د «کوروالا» په لغت کې دوی څوکی دی نو هجاوی یی هم دری دی (۱) لکه: کور-وا-لا .

دغې تیوري په روسی موادو کې دپ. ی. او انیسېوف په واسطه پراختیا موندلې ده. دغه پوه د غزیو دسونو روس نېس (Sonorousness) لپاره دری درجې ټاکلې دي: (۱) شوره پښ جوت مل، (۲) سونانتونه (Sonants) (۲)، (۳) جوت. ژپوه ر. ی. او انیسېوف دهجا ډولونه د لغاتو په بیلایلو ډولونو او دکلام په اجزاوو کې په مفصل ډول ترخپرنی لاندی نیولی دی .

دغه پوه دروسی ژبی دهجاوویلوئی لپاره یو اساسی قانون را ایستلی دی چی په دی ترڅکی وایی: «په روسی ژبه کې لومړی هجا یوازی په جگ غږ نه پیل کیږی، بلکه په تېټ غږ پیل کیږی» (۳) په دی برخه کې دروسی ژبی ځینی لغاتونه د مثال په توگه راوړی لکه: پا-ترون (Po-tron) پو-دره (Po-dra)، کر-ته (Rar-ta)، خول-سته (Xol-Sta) او نور .

ر. د. او انیسېوف په عمومی ډول دلغت او دلغاتو په مورفولوجیکي جوړښت کې هغه معلومات چی دهجاوویلوئی په باره کی وړاندی کوی ډیر په زړه پوری دی. (۴) دغه څلورمه تیوری چی دسو نوری تیوری یاد سونو ریو جوت ملو تیوری په نوم یادېږی که څه هم دهجا او دهجا ویلوئی په باره کی د ځینو ضروری معلوماتو در لودونکی تیوری ده خود نورو تیوریو په څیر داهم په یوازی ځان پشپړه نه گڼله کیږی او د ځینو نیمگړ تیاوو درلو دونکی ده .

-
- (۱) ل.ل. بولانین د اوسنی روسی ژبی غږ پوهنه، مسکو، ۱۹۷۰، ۱۵۷ مخ .
(۲) جوت مل یانیم جوت چی دهجا جوړ وونکی عنصر په حیث کار کوی.
وگک: او.س. اخمانووه، لینگولستیکي اصطلاح گانو قاموس، مسکو، ۱۹۶۲ .
(۳) ر. ی. او انیسېوف، د اوسنی ادبی روسی ژبی فونیتیکه، ۴۲ مخ .
(۴) وگک. پورتنی مأخذ.

ل. ل. بولانین په خپل کتاب کې د دغې تیوري نیمګړتیا ووتنه په دې ډول اشاره کوي : د دغونو درجې د هغوی همیشني خصوصیتونه نه ګڼل کېږي لکه د پیلا- پیلو شرایطو سره تبدیلیدای هم شی . د دغې تیوري ډیره مهمه نیمګړتیا په دې کې ده چې دهجاوو پیلونې میکا نیزم په کې تشریح شوی نه دی او دغه سونو- تیوري په هیڅ تجربوي فعالیت پورې نه ده تړلې شوی. (۱)

په پورته ډول دهجا پیژندنې په باره کې څو تیوري وړاندې شوي . بیا په هرې یوې باندې انتقاد وشو او نیمګړتیاوې یې وښودلې شوي . د دې معنی دا نه ده چې دغه تیوري ګوندې په علمي څېړنو کې له کاره لوېدلې دی ، بلکه معنی یې داده چې دهجا په باره کې باید یوازې د تېرو پوهانو په څېړنه بسنه ونه شي . د هغوی له تیوريو څخه هم په خپلې چوکاټ کې ګټه تر لاسه شي او په دې ترڅ کې دنو یو نظریو موندلو هڅه او ژوره څېړنه هم روانه اوسي . (۲)

۸ - فشار (accent) :

په لغت یا لغوي ترکیب کې د یوې هجا د غږ د سختوالي ، اوږد والي ، غټوالي او دنورو توپیرونو پیداکیدو ته فشار ویل کېږي . (۳)

فشار په کتاریزو فونیمونو چې دلغت بنسټیزه غږیزه توتیه جوړوي راځي . (۴)

د ژبنيو څېړنو له مخې فشار په هجايي ، لغوي او جملیز باندې ویشل کېږي . (۵)

پاس یاد شوی فشارونه یوله بله په لاندې ډول توپیرېږي :

- (۱) ل. ل. بولانین، داوسنی روسی ژبي فونیتیکه، مسکو، ۱۹۷۰، ۱۵۸ مخ .
- (۲) پورتنی ماخذ.
- (۳) و. س. اخمانووه، د اینګویستیکې اصطلاح ګانو قاموس، (په روسی ژبه) د شوروي انسایکلو پیدیا خپرونه، ۱۹۶۹ .
- (۴) همدغه پورتنی ماخذ.
- (۵) ب. ن. ګله وین ، د ژبو پوهنې مقدمه د لوړو پوهونو خپرونه ، مسکو، ۱۹۷۳، ۵۷ . (په روسی ژبه)

هڃائي فشار دهجاءو روونکي غز زور يا وزم بدليدني ته ويل کيڙي. هغه فشار جي دهجائي
فشار په نوم يادېږي په دې کي هغه فشارونه، چي زيات مشهور دي په پنځو ډولونو وېشل شوي
دي: هوار، خټونکي (صعودي)، کوزيدونکي (نزولي)، خټونکي-کوزيدونکي، کوزيدونکي
خټونکي.

که فشار هوار وي دهجاءو زور يا وزم ورباندې په څرگند ډول نه بدليږي، که فشار
خټونکي وي زور يا وزم دهجا تر پايه پوري لوړيږي، که فشار کوزيدونکي وي
زور يا وزم دهجاءو پايه پوري ټيټيږي، د خټونکي - کوزيدونکي يا کوزيدونکي-
خټونکي فشار په وخت کي زور يا وزم دوه ځله بدليږي هم پورته کيږي او هم ټيټه
کيږي (۱).

د فشار توپير اونه يوشان والي په ډيرو لرغونو او اوسنيو ژبو کي لکه په لرغوني
يوناني، چيني، ويټنامي، لاتوي، سيري، سويډني او نورو کي څرگند دي. (۲)
په دغو ژبو کي هغه فشارونه چي پورته يي يادونه وشوه يوله بله توپيريږي اونه
يوشان والي يي څرگنديږي.

لغوي فشار په لغت کي د يوې هجا هغه توپير ته ويل کيږي چي د غږ د پياوړتوب،
دوزم بدليدني يا اوږديدني له امله ورته پيدا شوي وي. (۳)

که چيري فشار والا هجاءه نورو هجاوو څخه د غږ د زور په واسطه توپير شوي
وي دغه ډول فشار ته سيلوي يا ديناميکي فشار ويل کيږي؛ که چيري فشار والا هجاءه
نورو هجاوو ته دوزم بدليدني په واسطه توپير شوي نو دغه ډول فشار ته موسيقي والا
فشار ويل کيږي. دغه ډول فشار په لرغوني يوناني ژبه کي و. په اوسنيو ژبو کي دغه
ډول فشار په جاپاني اوسويډني ژبه کي شته (البته ځاني په ځينو هغو ژبو کي به هم وي
چي لا تراوسه ښي مشهورې شوي نه دي). (۴)

(۱) پورتنی ماخذ، ۵۷ مخ.

(۲): وگڼ. پورتنی ماخذ، ۵۸ مخ.

(۳) هماغه ماخذ.

(۴) ب. ن. گل وین، د ژبو هنري مقدمه (په روسي ژبه) د لور وچوونکو خپرونه،
مسکو، ۱۹۷۳-۵۸ مخ.

که چیری فشار والا هجانه نور و هجا وونه داوز دوالی له امله یی توپیری نه دغه
چول فشار د کوانتی تاییوی یا کمی فشار (د لاتینی - mutnaug - غومره) په نوم
یادیږی. د فشار دغه ډول چی د کوانتی تاییوی په نوم یادیزی زیاتره په سوچه ډول
نه پیدا کیږی، بلکه دنورو وسیلو لکه دینا میکتوب یا موسیقی توب سره به یو لځای وی.
په جرمنی او روسی ژبه کی فشار دینامی - کوانتی تاییوی دی.

په روسی ژبه کی د عملی تجربوله معنی فشار والا جوت غږونه د پی فشارو
غږونو څخه یوازی د سیلوی (فشار) په واسطه نه توپیریږی، بلکه د اوز دوالی په واسطه هم
توپیریږی. همداسی دغه فشار په ډیرونورو ژبو کی هم په همدغه ډول خصوصیت لری (۱)
د ځینو ژبو په زیاتو هجا وو درلودونکو لغاتو کی بر سیره په اصلی فشار دوهمه
درجه فشار هم وی. دغه ډول فشار که څه هم د اصلی فشار غوندی نه وی خو سره
له دی هم خپله هجا دنورو هغو هجا وو څخه چی فشار نه لری توپیری. (۲)

داسی ژبی هم شته چی لغوی فشار په کی ښه څرگند نه وی، په دی معنی چه
په اصلی ډول نه پېژنده کیږی. ددغسی ژبو په ډله کی ل. و. شیر به فرانسوی ژبه
راولی. د نامتو غږ پیژندونکی پروفیسور ل. ر. زیندر په نظر به داسیا ځینی شمالي او
شمال ختیځی ژبی او د شمالي امریکی ژبی (لرغونی اسیایی ژبی) او همدارنگه
د ډونگوسو - منچوری گروپ په ځینو ژبو کی داسی ژبی پیدا کیږی چی لغوی فشار
نه لری. (۳)

هغه ژبی چی دلغوی فشار درلودونکی ژبی گنلی کیږی ددغسی ژبو هم په هر
لغت کی فشار نه وی، لکه مختاری، ربط، ادات اونور، یا په بله وینا مرستیال لغات
هی. همدارنگه هغه لغات چی د بشپړی معنی درلودونکی دی څه وخت چی د بل لغت

(۱) ب. ن. گله وین د ژبپوهنی مقدمه، د لوړو وېوونو څېړنه، مسکو، ۱۹۷۳، ۵۸ مخ.

(په روسی ژبه)

(۲) هماعه پوړتنی، مأخذ.

(۳) ب. ن. گله وین. د ژبپوهنی مقدمه، دوهمه څېړونه، مسکو، ۱۹۷۳، ۵۸ مخ.

صرة پوځاي شي او لغوي ترگيب ور غځه جوړ شي ، فشار له لاسه ورکوي ، لکه په پښتو ژبه کې د «ور» ، «نه» ، «مه» او نورو په يوځای کيدو سره د «ور» وروسته ستاري که د «زيره» لغت سره يوځای شي لکه : «زيره ور» ، دلته د «زيره» لغت چې په لومړي هجا کې د فشار درلودونکي دی فشار له لاسه ورکوي او فشاري د «ور» وروسته ستاري ته ورځي . په پښتو ژبه کې هغه لغات چې ديوي هجا درلودونکي دي يې فشاره لغات دي لکه : کار ، لور ، زغ ، ژوند ، زمڼغ ، زدن ، لمر او نور .

په بيلا بيلو لغاتو کې د فشار ځای يوشان نه دی . د دغې خصوصيت له مخې فشار په لاندې ډول توپيريزی :

۱- ځايی (مقيد) فشار او ديپلو بيلو ځاييو فشار (ازاد) .

۲- خوځنده او ناخوځنده فشار .

ځايی يا د يوه ځاي فشار چې د مقيد فشار په نوم يادېږي هغه فشار دی چې په هر لغت کې به ټاکلې هجا باندې راځي لکه دهنګري ، لاتوی ، چکي په ژبو کې چې د تل لپاره د لغت په لومړي هجا وي (۱) . په پولندي او مالایي ژبو کې فشار د وروستي هجا باندې وي ، په فرانسوي او ترکي ژبو کې په وروستي هجا وي او همدا سي نور . په روسي ژبه کې فشار په بيلو بيلو ځايو باندې وي . په پښتو ژبه کې هم فشار ديپلو بيلو لغاتو په بيلا بيلو ځايو باندې وي لکه : دروېښان ، روښنايي ، سمنډ ، روغتيا ، روښانيدل ، ليکل ، لوستل ، ټکول او نورو کې فشار په وروستي هجا دی ، د ژوره ، زلموتي ، او نورو لغاتو کې فشار دمنځ په هجا دی ، دسزي ، ټکي ، غوټه (ګره) ، او نور لغاتو کې فشار په لومړي هجا دی .

هغه فشار چې ناخوځنده يا (هميشنی) دی د لغاتو دگرامري صيفو په بدليدو سره د لغت دټاکلې هجا څخه بيلی ته نه ور اوړي . دغه ډول فشار په ډير و ژبو کې شته ، په پښتو ژبه کې فشار خوځنده دی . همدا سبب دی چې دهمداغه يوه لغت ګرامري بڼه که واورئ فشاري له يوې هجا نه بلې ته ور اوړي . هغه فشار چې د خوځنده فشار

په نوم باندې ددی معنی دانه ده چی په هر لغت کی به خپل لځای بدلوی (۱)؛ لکه دپښتو ژبی په ډیرو لغاتو کی فشار ناخوځنده دی. په پښتو ژبه کی د «کنیناستم» لغت کی په لومړی هجا باندی فشار راشی نو یوه گرامری صیغه به لری او که په وروستی هجایی فشار راشی نو بله گرامری صیغه به لری. همدارنگه د «پریوتم» لغت په لومړی هجا چی فشار راشی یوه گرامری صیغه او که په وروستی هجایی فشار راشی نو بله گرامری صیغه ده. (۲)

په پښتو ژبه کی فشار سیلوی یا دینا میک دی په دی معنی چی د فشار در لودونکی هجایی غږ دپیاوړ توب په سبب د نورو هجاوو څخه توپیر لری، همدارنگه دپښتو ژبی فشار ازاد دی په دی معنی چی په ډیرو لغاتو کی په بیلا بیلو هجاوو باندی راتلای شی او داسی نه دی لکه په ځینو ژبو کی چی په ټاکلی هجا باندی فشار راځی، دلته دپښتو ژبی په هری هجا باندی فشار راتلای شی، چی مقالوته یی دهمدغه بحث په تیر پوځای کی راوړل شوی دی.

دچی دپښتو ژبی د لغت بدلیدنی او لغت جوړیدنی په وخت کی فشار د یوی هجا څخه بل ته وراوړی نو دپښتو ژبی لغوی فشار خوځنده فشار هم دی لکه دکور به، کور - پانه، کوښه، اوچت، اوچت والی، غوټه (فشار په لومړی هجا)، غوټه (فشار په دوهمه هجا)، جوړه (فشار په لومړی هجا - سوله)، جوړه (فشار په دوهمه هجا - دره ټپه)، پښه (فشار په لومړی هجا - واقع)، پښه (فشار په دوهمه هجا - توکه) اونور. (۳) د فاعلونو په اینفینیتو مصدر کی فشار د تل لپاره د پای په هجا باندی وی، لکه لیکل، لوستل، خوړل او نور. (۴)

(۱) وگ: هماغه پورتنی مأخذ، ۵۹، مخ.

(۲) لومړی کنیناستم - مطلقه ماضی دوهمه کنیناستم استمراری ماضی فعل دی.

همدارنگه لومړی پریوتم مطلقه ماضی او دوهمه پریوتم استمراری ماضی فعل دی.

(۳) ۱. د شافییف دپښتو ژبی لنده گرامری رساله، د پ. ب. زودین، روسی

پښتو قاموس، ضمیمه، مسکو ۱۹۶۳.

(۴) وگ: هماغه مأخذ.

دیفعلونو په مطلق حالت کی چی ، د «نه» «پری» ، «کنی» او نورو مختار و درلودونکی وی فشار همدغو مختارو ته ورځی لکه: د ننوتل ، پریوتل ، کښېښودل په لغاتو کی چی فشار دپای په هجادی په مطلق حالت کی یی فشار مختارو ته ورځی په دی ډول: نذوت ، پریوت ، کښېښود .

د «نه» نهی او د «مه» نهی ادات هر وخت د فشار در لودونکی دی لکه: دی کار نه کوی ، نه مه مخه (۱) .

هغه لغات چی په جمله کی فشار نه لری دادی: مختاری ، وروستاری ، ربط ، د «می» ، «دی» ، «یی» او «مو» ضمېرونه ، مرستیال او ربط نومونه او «به» ادات دی (۲) . دلغوی فشار دنده :

لغوی فشار دلفت په توپیرولو او په اصلی معنی باندی یی د پوهیدو په برخه کی پوره مرسته کوی. که په ژبه کی دوه یا زیات داسی لغات وی چی دفونیمی جوړښت له مخی یو شان وی ، د دغه ډول لغاتو یو له بلی توپیر ولو او په معنی باندی یی پوهیدو لپاره لغوی فشار مرسته کوی. (۳)

هغه لغات چی دفونیمی جوړښت له مخی یو شان دی او یو له بله د توپیرولو او په معنی باندی یی پوهیدنی له پاره د فشار دځای بیل والی خدمت کوی په پښتو ژبه کی یی مثالونه دادی:

۱- «غوټه»: دغه لغت هم په دی ډول لوستل کیژی چی فشار یی په لومړی هجا راځی او هم په دی ډول چی فشار یی په دوهمی یا وروستی هجاوی. که فشار په لومړی هجاوی یوه معنی لری او که په دوهمه هجاوی نومعنی یی په بل ډول اوږی. که فشار یی په لومړی هجاوی د «گندی» معنی لری او که فشار یی په دوهمه هجاوی نومعنی یی

(۱) وگڼ: پاسنی ماخذ.

(۲) هماغه ماخذ.

(۳) پو. م. ما سلف، د ژبپوهنی مقدمه ، د لورونوونو خپرونه ، مسکو ۱۹۷۵

د ۹۰ مخ څخه . (په روسی ژبه)

۱- پریډ: یا «حمله» کېږي: دغه دوه پیل لغتونه دی خو د فوئیمو جوړښت له مخې که
 د ګڼل شې دواړه یوشان فوئیمونه لری د فوئیمونو له مخې یوله بله نه توپیر پری
 د توپیر پدې له پاره یی یوازی د فشار د غای پیلوالی مرسته کوی.

۲- «کونده»: دلته کتل کېږي چی که فشار په لومړی هجاوی دهغی ښځی معنی لری
 چی «میره یی مر شوی وی، که فشار په وروستی هجاوی دهغی کړی معنی لری چی
 زنجیر په کی اچول کېږي.

۳- «جوړه»: که فشار په لومړی هجاوی ده «سولی» معنی لری او که په وروستی
 هجاوی د ناوی دکالپو معنی لری او همداسی نور. (۱)

په وینا کی جملیز فشارونه هم دخپلو ځینو تا کلو خصوصیتونو له مخی دهجایی
 اولغوی فشارونو څخه توپیر پری. لکه څنگه چی په تیرو لیکنو کی د ځینو ټولو تشریحاتو
 له مخی څرګنده شوه چی فشار د لغت په کومه هجا کی وی او دا هم دهجا په کتاریزو
 غزونو کی نه راځی، بلکه دهجا په پاسنیو «سوپر سیکمټو» غزونو کی راځی د (سوپر سیکمټو
 غزونو په ډله کی فشار او لحن شامل دی) خو بیا هم فشار په هجایی لغوی او جملیز
 په نوم یاد شوی وی.

د جملیزو فشارونو څرګندولو لپاره دا ضرورت لیده کېږي چی لومړی یو ځل
 بیا د لغوی فشار د هغه خصوصیت یادونه وشي چی دلته د موضوع په حل کی پوره مرسته کوی.
 ۱- د وینا په وخت کی که لغوی فشار نه پاملرنه وشي نو په ښه ډول څرګند پری چی
 د وینا په ټولو برخو کی د یوشان پیاوړتیا درلودونکی نه دی. ځینی لغوی فشارونه زیات
 پیاوړی وی او ځینی نور د دومره زیاتی پیاوړتیا درلو دونکی نه دی، بلکه کمزوری
 وی، نوله دی څخه څرګندېږي چی لغوی فشارونه د جملی او وینا په هر هغه لغت کی چی
 د فشار درلودونکی وی په یوشان نه ادا کېږي. هغه لغوی فشارونه چی زیات پیاوړی
 وی او د لحن سره په ګډه د مفهوم په ښه جوتولو کی د یادونی وړ خدمت کوی د جملیزو

(۱) صدیق الله رشتین، پښتو ګرامر جزء اول. د پښتو ټولنی خپرونه، کابل، ۱۳۲۷ کال، له

فشارونو په نومو یادیزې (۱) لکه:

کوچیان په اوړی کی ایلند ته خړی .

په دغه جمله کی «اوړی» او «ایلند» په لغاتو کی لغوی فشارونه دزیاتو پیاوړتیاوو او زور درلودونکی دی چی دټاکلی لحن سره یوځای د مفهوم او اصلی ټکی په څرگندولو کی پوره خدمت کوی دجملیزو فشارونو په نومو یادیزې.

بل مثال:

زیات مرغان په منی کی تودو سیمو ته ځی .

په دغه جمله کی «منی» او «تودو» لغاتو لغوی فشارونه ددغی جملی د نورو لغاتو د لغوی فشارونو څخه زیات پیاوړی دی چی د مفهوم او اصلی ټکی په څرگندولو کی یی ښه خدمت وکړ نو دجملیزو فشارونو په نومو یادیزې.

په پورته ډول په عمومی توگه د فشار په باره کی څیړنی وړاندی شوی او بیا دهجایی لغوی او جملیزو فشارونو په باره کی په گڼی ډول لیکنه وشوه او تریوی اندازی پوری یی توپیرونه وښودل شول خو زیاتره پوهان زیاته پاملرنه لغوی فشار ته وړاوی او په حقیقت کی لغوی فشار دزیاتی پام لرنی او څیړنی وړ فشار بولی.

ددی له پاره چی څیړنه تر زیاتی اندازی پوری دډیری علمی گټی اخیستنې وړ وي په تېرو لیکنو کی دهغو فشارونو یادونه هم شوی ده چی نه یوازی په پښتو ژبه کی نشته، بلکه دنړی په ډیرو نورو ژبو کی هم نه پیدا کیږی . زما مقصد داو چی محترم لوستونکی په عمومی ډول د فشار په باره کی یو څه زیات معلومات په لاس کی ولری .

۹- لحن (intonation):

لحن دژبی یو غیر کتاریز واحد دی او په ویسناکی په کتاریز جوړښت سر پیره راځی (۲). لحن په وینا او جملی پوری اړه لری. هغه لغت چی د وینا څخه گڼی شوی وی او د وینا څخه یی اړیکې شلیدلی وی لحن ور سره کومه اړیکه نه اری.

(۱) ب.ن. گلموین، د ژبپوهنی مقدمه، د لور وښوونو خپرونه، مسکو، ۱۹۷۳، ۹۰ مخ.

(۲) غیر کتاریز (سوپر سیگمنټ)، کتاریز (سیگمنټ).

د وینا مخینی هغه برخې چې د خپلو مخکنیو لحنو یا په عمومي ډول د خپل لحن درلودونکې وې. دغه ډول لحن هم بشپړ نه گڼل کیږي او د نیمگري لحن په ډول، به وې. هر څه چې لحن په ژبه کې دیره مهمه دنده ترسره کوي نوښایي د لحن استعمالولو او کارولو په وخت د دیر غور او زیات مهارت مخه کار واخیست شي .

لحن څه شی دی ؟

دلحن په باره کې په لنډ ډول داسې تعریف وړاندې کیږي:

دا دهغه وزم جگوالی او تېټوالی دی چې د وینا سره بدرگه وي .

دلحن په باره کې د لابه پیژندلو له پاره یې مخینه نورو څرگندونو او لیکنو ته هم اړتیا ده په دی ډول : لحن یوازی د وزم جگوالی او تېټوالی نه دی، بلکه د دی سره جوخت په لحن کې د غږیدو اد سختوالی ، بدلون ، د غږ د آهنگ بدلیدنه ، همدارنگه هغه وقفې (تمیدنې) هم شاملې دي چې د غږیدا په وخت کې رالځي .

په عمومي ډول دلحن تعریف په دی ډول کیږي :

لحن په وینا کې د وزم هغه تگ بدلون او د وینا میکتوب دی چې د وینا سره بدرگه وي او وینا ته ټاکلی بڼه ورکوي .

لکه څنګه چې دمخه وویل شول لحن د وینا سره وی که وینا که وکتل شي او غور په کې وشي دا به بیا هم تأیید شي چې وینا د تل لپاره متحرکه او د وینا میکه ده. داسې وینا چې متحرکتوب او د وینا میکیټ نه لري، نشته . نو همدا سبب دی چې لحن هم د تل لپاره متحرک او د وینا میک دی . هیڅکله یې تحرکه اویې د وینا میکه لحن نشته، همدا رنگه دلحن بدلون لپاره هم د وینا حرکت بنسټ گڼل کیږي، لکه وینا تل په حرکت کې ده او د وینا د حرکت سره هم په حرکت رالځي. د وزم په لوړ والي، زور حرکت، تمیدنې او نورو کې یې بدلون پېښیږي او په بل ډول اوري. هر څه چې لحن د ذهن د فعالیت پیچلي نښې نښانې څرگندوي او په شکل کې یې په هماغه ډول برخه اخلي، لکه لغت یې چې د فکر په شکل کې اخلي نو د همدې کبله لحن زیات پیچلتوب او د وینا میکتوب لري. همدا سبب دی چې د وینا یا د وینا په پوه برخه

کڼي ځکه چيري وڅوډټل شي چي دټاکلي هدف سره سم وينا ته خاصه پټه ورکړه شي او په دغه ډول يې اغيزناکتوب څرگند شي او معنی يې په ښه ډول څرگنده شي نو دلحن څخه کار اخيست کيږي او د وينا وزن په هغه ډول پر مخ بيول کيږي چي اوريدونکي يې دغو پټتني سره سم په معنی او مفهوم پوه شي. په دې برخه کې ډيره ضرور گڼل کيږي چي په خبر وکولو او لوستلو سر بيره د خبر وکوونکي يا لوستونکي سره دلحن په برخه کې هم پوره معلومات وي .

لحن شخصي نه دی، بلکه ټولنيز دی . ژبه دلحن ډولونه ته په کوي او خبري کوونکي ته يې ورکوي چي دټاکلو ډولونو څخه يې په خپلو وينا ووکي کار واخلي. همداسبب دی چي په دې ژبه کې دلحن څو ډولونه جوړشوي موجود دی بايد له هر ډول نه يې خپل لځای کې کار واخيست شي. که د جملې له مخې لحن ته وکتل شي نو ډولونه يې وړاندې کيږي : د ساده بيانوونکي جملې دلحن ډول. کله چي ساده بيان په جمله ويله کيږي دايو خالص لحن لري، خبري کوونکي بايد ورته متوجه اوسي چه په ويلو کې يې ټاکلي لحن ورسره په بدر گه وساتي. د ساده پاروونکي ندایي جملې لحن او همداسي نور شته چي د هريو په خپل خپل لځای کې کارول ضروري دی. دلحن ډولونه ويونکو ته په هغه ډول انتقاليزي لکه لغتونه چي د عمومي ژبي څخه د ژبي ويونکو ته ورکول کيږي. په پښتو او پښتو نور وژبو کې لکه روسي او انگليسي کې دلحن وزم په دوو ډولودي :

۱- کوزيدونکي (نزولي) ۲- خنوتنکي (صعودي).

د کوزيدونکي لحن وزم د ا معنی ورکوي چي ټاکلي مفهوم پای ته ورسيد، د خنوتنکي لحن له وزم څخه د مفهوم د هراړ خيز نابشپړتوب معنی اخيستلی کيږي، په دې وخت کې ذهن ته دټاکلي مفهوم پای ته نه رسیده، په وينا کې د شکونولا پاتې کیده، د موضوع نه حل، پاورنه لرنه او همداسي نور رسيږي . دلحن ددغو ډولوله مخې په ښه ډول څرگنديږي چي لحن په ژبه کې د گرامري جوړښت او په جمله کې د لغاتو او ډنې سره نژدې اړيکي لري.

لیخن په خبرو او وینا کی هغه وخت ډیر ضروری دی چی په لوی محفل کی وی .
 دغه غوک چی په راډیو او تلویزیون کی خبرونه وایی د هغوی له پاره هم ډیر مهم دی چی هر ډول خبر باید په خپل لحن وړاندی کړی .
 دلحن په اهمیت او پارکیو باندی هغه غوک چی بله ژبه لولی هم باید پوه شی نو له دی کبله د بلی ژبی د تدریس په وخت کی هم لحن ته د شاگردانو متوجه کول او ورباندی پوهول یی ډیر ضروری دی .

عمومی مأخذونه

- ۱- او.س. اخمانووه، د لینگولستیکی اصطلاح گانو قاموس (په روسی ژبه)، د شوروی انسایکلو پیدیا خبرونه، مسکو، ۱۹۶۹ .
- ۲- د بهرنیو لغاتو قاموس (په روسی ژبه)، دی.و. لیخین او پروفیسور ف.ن. پتروف په ایدیت، د شوروی خبرونه، د بهرنیو او کورنیو قاموسونو دولتی خبرونه، مسکو، ۱۹۵۴ .
- ۳- ل.ل. پولانین، دنننی روسی ژبی غږ پیژندنه، (په روسی ژبه)، د لوروپوونو خبرونه، مسکو، ۱۹۷۰، ۸ مخ
- ۴- ث.ن. گلهوین، د ژبو هنی مقدمه (په روسی ژبه)، د لوروپوونو خبرونه، مسکو، ۱۹۶۰، ۶۰-۶۱ مخونه .
- ۵- ا. گوریشنیک، ا.ن. ژوکووه، اوگک. ژگووه، ل. پ. ایگناسووه، ر.م. کروپ نیک، ی.ل. وینوکور دانگلیسی ژبه د روسی کتاب (انگلیسی - روسی) د لوروپوونو خبرونه، مسکو، ۱۹۶۵، ۲۲ مخ .

لیکوال : پوری کراسوفسکی
ژباړونکی : محمد هاشم بشريار

د مېنځمنت اخلاقي اوساييکالوژيکي ستونزې

- ۲ -

په پوه توليدی سازمان کی ، دکار کوونکو مسلکي کړه وړه ، تر هر څه دمخه دهغو هدفونو په وسیله تشویق او هڅول کېږي ، چی د اداري په وسیله د دوی په ورځنیو فعالیتونو کی ټاکل کېږي . او هم د دغو هدفونو پر عیني ارزښت سر پیره همدا شان د هر سړي په وسیله دهغوی ذهنی درک هم شته ، چی هغه بیا هم په هغو اړتیاوو پوری اړه نیسي ، چی دشعوري کړو وړو لپاره یی مجبوروی . نو په همدی شان دنوښتونو را منځ ته کیدل ، او هم دیوه کار کوونکی په سلو کونو کی دشعوري ذهنیتونو را پورته کیدل ، تر ډیري زیاتي اندازی ، هغه مینه او علاقه ټاکي ، چی دی یی دخپل کار په ساحه کی ، دیوه کاسکتیف په کار کی او دیوی دستگاه دچارو په ساحه کی دځان نه ښیي ، او هم د پلان شویو او دپلان څخه دباندی هدفونو د پرمخ بیولو لپاره دده د اړتیا وړ پوهه ټاکي . چی په نتیجه کی بیا هم بسو سړی دخپل شخصیت په ارزښت او هم دهغو مرستو او همکار یو په ارزښت پوهیږي ، چی په عمومی توگه یی ، تولیدی سازمان دپه لاس راوړلو لپاره عملی کوي .

لکه څنگه چی دادیوه اداره کوونکی دنده ده ، چی دکار کوونکو او هم ددستگاه ر منځ ، مقابل سازمانی او اداري عکس العمل تأمین کړی ، نوله دی سیه ددغه

متقابل عکس العمل اغیزی هم په هغه بدوش پوری اړه پیدا کوی چی په هغه کی کی اداره کوونکی، دکارکوونکو د شخصیت په برخه کی په خپله د پلان شوو هدفونو د پرمخ بیولو لپاره اړه، دیوه په زړه پوری سا بکا لوجیکی روشن داری سره ارتباط ورکری. اما که چیری یو اداره کوونکی، یو کار کوونکی، د پلان شویو او د پلان څخه دباندی دندو لپاره یواځی دیوه عملی کوونکی په توگه تصور کوی، نو په دی صورت کی به دغه ډول روشن، دیوه کارکوونکی د شخصیت د پالنی په هکله یوه سملا ره نه وی.

هر کله چی یو پلان شوی هدف، یوه مشخص سری ته وسپارل شی، هغه لخوا ب چی په دی برخه کی ترلاسه کیژی، ترزیاتی اندازی به دکار اودندی په هکله بوشخصی ذهنیت وی. او هم هغه غوره اومهمی اخلاقی اړیکی چی په دی برخه کی، د اداره کوونکی په وسیله په احترامانه توگه، دغوښتنو دتحمیل له لاری منع ته رالځی او هم هغه عکس العمل چی په مساوی توگه ددغوغوښتنو په برخه کی دیوه فرد په وسیله ډېر ډول کیژی، د سازمان دآفاقی اوعینی گټو او هم دیوه فرد دعتدی اودهنی گټو دتطابق لپاره زمینه برابروی. او همدغه زموږ په نظر دهمو اخلاقی اړیکو دتشکل یوه لوړه سویه ده. چی هغه پیاوځی پراجبارولاری سویی څخه پیڅی توپیر لری. اخلاق او اخلاقیات دپریزات په هغه محای کی نه څرگندیژی، چی هلته دنده سرته رسیژی، بلکه اخلاقیات په هغه محای کی خپله بڼه، په ښه توگه سره څرگندوی چی هلته دنده اومسؤولیت، دیوه فرد د علاقو سره پیوستون ومومی، او هم په یوه سری کی دهدف پر لور عاطفی مینه راوپاروی. او هم په عین حال کی همدغه دندی او علاقو وحدت او پیوستون دی، چی دیوه فرد په سلوکو کی ابتکار اونوښت منع ته راوړی. او په داسی حال کی چی په وچ اویی روحه ډول ددندو پر مخ بیول، اوپریوه سری باندی یواځی د(باید، دکلی ذهنیت ټینگار کول، یواځی په ظاهری توگه ددندو دپرمختگ جدیت رامنځ ته کوی. نوله همدی سببه دمنجمنت اوداداری آرت اوهنرم په څرگند ډول په همدغه قابلیت کی نغښتی دی، چی ددندو او علاقو ترمنځ دټینگ پیوستون ایجاد کړی.

اوپا په دی توگه دکار او عمل دېر مخکې لپاره د وحدت فضا او هم د یوه فرد په سلوکو کې
نوبت منځ ته راوړی.

نستیزی اخلاقی. اړیکې هم ، په بشپړ ډول سره یو اخی هغه وخت تشکل مومی
کله چې د یوه سړی غوره او مهمې ټولنیزې اړتیاوې اقتضای او تأمین شی . او په دی
توگه په یوه غوره او مهم کار او هم په فعاله مخابره او معاينه کې دهغه د شخصیت
ارزښت په نظر کې ونیول شی . او دغه اړتیا هم تر زیاته حده په یوه تولیدی سازمان
کې احساس کېږي او په دقیقه توگه په یوه تولیدی واحد کې ، ادارې فعالیت هم د یوه
فرد د همدغې اړتیا پر قانع کولو ولاړ دی . او هم په عین حال کې دکار کوونکو وده
او روزنه هم یو اخی هغه وخت امکان مومی ، کله چې یو فرد « په عاطفې توگه په دی
و پوهېږي » چې تولیدی سازمان ته دده کار او فعالیت ته اړه لري او هم اداره خپل ټول
کړه وړه په داسې ډول سره ترتیب او تنظیم کړي ، چې یو فرد په متداوم ډول خپله دغه
« عاطفې پوهه » احساس کړي .

په دی برخه کې موږ غواړو دغه ټکي ته اشاره وکړو ، چې « داخلاقیتو غیر
رسمي ماهیت » لکه په هغه ډول چې په اخلاقی ادب کې معمول دی ، تر زیاتې اندازې
د پوهنې وړ گڼل کېږي . نوله همدې سببه زموږ په عقیده هغه غوره او مهمې اخلاقی
اړیکې ، چې روښانه او څرگند رسمي بنسټ ولري ، دېر ټولنیز سازمان لپاره او بیا هم
تر هر هغه دمخه د یوه تولیدی سازمان لپاره هغه ټولنیزه موسسه ده ، چې په هغې کې
پر یوه سړي باندې دهغه د مسلکي کړو وړو له مخې غېږنی غوښتنې منلې شوي وي .
او دغه غوښتنې د یوه تولیدی سازمان په وسیله ، د ټولنې سوکالۍ په خاطر چې په
هغې کې د یوه اساسي او لومړني واحد په توگه دنده پر مخ بیایي ، پر افرادو منلې
کېږي . او هم په عین حال کې همدغه غوښتنې هغه وخت پوره اخلاقی محتوی نيسي
کله چې د یوه اداره کوونکي د کړو وړو پټه ونیسي او هم دېر گټور ساز مانو نو
د سولوکسانو دروزنیو فعالیتونو جزه وگرځي . او هم دغه غوښتنې دنورمونو او
مقررانو په پټه په یوه داسې سیستم کې تنظیم کېږي ، چې د اداره کوونکو دانونو

رېښه، ډېر گټور او سازمانونو دانتخاب شويو استازو دارادي اوهمداشان دپوه
توليدئ سازمان دغړودکلکتيفي عقيدې په وسيله يي ننگه اوملا تروشي.

يوتوليدئ سازمان، دوگړو درسمي موقف دتاکاوپه ترڅ کې اوهم درول
هغه وچې ددغه موقف سره تړلي دي (د حقوقو اومسوليتونو يووالي) او
دسلوکو معيارونه اوهم هغه پريکړې چې ځيني مقررات ټينگوي، په اخلاقي
اړيکړو کې ټولنيز نظم تامينوي. اوهم په همدې توگه په پوه توليدئ سازمان کې
د اخلاقي اړيکو يوداسي رسمي چوکاټ منځ ته راځي، چې هغه بيا دکار او خدمت
داخلاقي او آدابو لپاره دپوه مراجعوي سيستم په توگه کار ورکوي. اوهم همدغه
اخلاقي اړيکې، چې دکار او فعاليت دپروسي په ترڅ کې، تر هر بله دمخه دغړو
اوتولني ترمنځ دارتباطي کړي په توگه را برسیره شوي دي، زموږ په نظر دپوه
سازماني چوکاټ څخه دباندې تحقق نه شي ميندلای.

دغړي سلوکو ټولنيزه اداره، پرکلکتيفي هدفونو اودرول پرفعاليتونو، او
پياهم ددغو سلوکو دارتباط پرتحليل باندي ولاړ وه. اوهم په عين وخت کې
دکارکوونکو د ارزښتونو پرمحتوي باندي، ددغو اغيزو په پوهيدو سره، بوځوگ
کولاشي چې ددوي دسلوکو پښې، د متقابل عکس العمل شکلونه اوهمداشان
دمتقابل تماس ما هيت ځان ته اټکل اوڅرگندکړي. اوهم همدغه تحليل، دکارپه
پوه کلکتيف کې، د اخلاقي اړيکودودي د اټکل کولو لپاره يوپيل ټکي دي. او
دغهشي دارزيابې اومتحان کولو لپاره هغه امکانات راپه گوته کوي، چې ترکومه
جده دکلکتيف هدفونه او دندې، دکارکوونکو دسلوکولپاره پياوړي انگيزي گړځي
اوهم هغه عوامل راښيي چې ددغي پروسې څنډه کيږي. هرڅومره چې پوسره
په پوره او بشپړه توگه دکلکتيف په کروړو اوفعاليتونو، اوفعاله مفاهيمه کې خپل
قابليتونه په کار غورځوي، په همغه اندازه به دپوه مبتکر شخصيت په توگه
جده بالقوه قابليتونه غوره اوپه زړه پوري وي بوله همدې سببه داخلاقي اړيکوکتړول
دکار په پوه کلکتيف کې، بايد دهغي لاري په پوهيدومتکي وي، چې په هغي کې

یونگارکونکی دفیالی مفاهمی په ترڅ کی «خپل هویت کشفوی» او په دېره ښه وځ
سره خپل ټولنیز او فردی موجودیت څرگندوی .

په دی برخه کی ، دکارکونکو اخلاقی ښوونه اوروزنه ، یوه داسی ستونز
رامنځ ته کوی ، چی هغی ته بیا دپرمختللی سوسیالیزم په شرایطو کی ، دبرټینگ او
قوی حل پیدا کیدای شی ، یعنی دکار اودانسان دقابلیتونوترمنځ تطابق . نوپه دی
صورت کی که یوڅوک دبشری مفهوم له مخی عمل کوی ، داسی ښکاری چی
یوفرد بایدنه یواځی ټولنی ته دهغه دخدمت کولوله مخی اړزیایی شی بلکی له دی
اړخه هم هغه باید اړزیایی شی چی ټولنی ته خدمت کول ، ترکومی اندازی ،
دده بالقوه بشری قابلیتونه رابرسیره کولی شی .

یواځی دهمدغه روش په پام کی لرلو سره یوفرد حقیقی خپل ځانه ښوونه ترلاسه
کولی شی . او په نتیجه کی بیا هم دهغه مسلکی غرور ، ویاړ اوبشری کرامت وده
موی . او هم په دی توگه ، په یوه کلکتیف کی یوفرد هغه وخت اخلاقی لوړتیا
په لاس راوړی ، چی کلکتیف هغه ته اړه احساس کړی . اوهم همدغه سی بیا
ټولنیز خپل ځانی دادمنځ ته راوړی . په همدی توگه ، دی دخپل کار دساحی د
اړزیایی په برخه کی هم د اداری اوهم دخپلو همکارانوله خوا درناوی په لاس
راوړی . نواه دی سببه دکار دکلکتیف دغروپه وړاندی ، دیوه ښه نرم او شهرت
دترلاسه کولو هیله ، دیوه فرد د اخلاقی خپل ځانی شعور په وده او انکشاف کی ، هغه
یومهم هڅه وونکی عامل دی ، چی دده ټولنیز ارزښت اومقام راڅرگندوی .

اوهم په همدی توگه دکار په یوه کلکتیف کی داخلاقی اړیکو کنترول ، دیودبل په
برخه کی ، دهغه دغرو دهغو مفکورو اوعقیدوپه څرگندولو ولاړوی . چی ددوی
اعمال اوکردار داصلاح اوسمون پرلور پیاوړی .

په یوه تولیدی سازمان کی ، یوفرد دکلکتیفی سلوکو بیلابیلی ښی اخلی ، اوهم
کلکتیفی احساسونه (مقابل باور ، مقابله ننگه اوملائر ، همکاری ، په سوسیالستی
سیالی کی برخه اخیستل ، دکار دهدف پرلوردخوښیښی ذهنیتونه ، دmfاهمی او

لومباری په ترڅ کې اخلاقي فضا، اوداسې نور (تجربه کوي. اوپه عين وخت کې دکار کلکتيف هغه يومرکزي چاپيريال هم دی، چې هلته بوسې په ټولنيز ډول وده مومي او دکلکتيف خپل مخامخ اداره ترلاسه کوي. اوهم له همدې سببه دکار په کلکتيف کې، داخلاقي اړيکو کنترول، دټولنيز وسلو کو دډنډ ترلاسه کولو دنده پرمخ بيايي، چې هغه پياهم دکلکتيفي تجربو په ترڅ کې پخپلې اوهم په کلکتيف کې موجود عواطف، کارکوونکي يوله بل سره متحد او يو مومي کوي.

دکار په يوه کلکتيف کې، ديوه فرد دخپل کار او عمل څخه پوهه او خبرتيا، په دې پورې اړه لري، چې آيا دده شخصيت دهغه ټولنيز رول سره چې دی يې سرته رسوي، مساوي کيدای شي اوکه نه نوله همدې سببه يوتولنيز رول دسلو کو ديوه منلې شوي شکل په توگه، کيدای شي، چې شخصيت بډای کړي اوپياهم دهغه په وسيله بډای شي. نوپه دې توگه د ټولنيز رول اوشخصيت دغه هما هنگي اوتوازن، کيدای شي هغه وخت ړنگ شي، چې ټولنيز رول د شخصيت سره مناسبت ونه لري او يا خو هم شخصيت دهغه دپرمخ بيولو لپاره کمزور وي.

په مخينو اوضاعو احوالاتو کې، کيدای شي چې ديوچا دخپل ځان په هکله نظر گټور ودي. خو په عين وخت کې ددغې گټورې اندازه او درجه، ديوه فرد اوتولنې ترمنځ د ټولنيزو او ټولنيزو سايکالوژيکي اړيکو په اخلاقي گټور ودي پورې اړه نيسي، کيدای شي، چې يوکار کوونکي څه نا څه په بشپړ ډول دخپل کار دموقف سره سم او برابر وي، چې دغه شي دی د آفاقيت پرخوا بيايي، خوله بلې خوا، بهايي چې په مخينو محابونو کې، دی دخپل رول په هکله غلط مفهوم ولري، چې دغه شي بيا هم دی د بشپړې ذهني گري پر لور غوروي. نو په دې شان ديوه اصل او پوي قاعدې په توگه، ديوه کار کوونکي د شخصي هويت له لاسه ورکول، دهغه دټولنيز رول دکمزورتيا (رسمي ذهنيونو، دنوښت دنه شته والي، دټولنيزو غلطونو دکمزورتياوو په هکله دسازش کوونکو ذهنيونو، په افراطي توگه احتياط کولو او د بې دسپليني ذهنيونو، (په وسيله رابړ سيره کيزي. اوهم ديوه کار کوونکو ذهني-

گری تر هر څه لومړی په بی مسوولیتو ، زور زیاتو ، خپل سربود ما جرا گانو
 را پورته کولو ، دیوه هدف په تر لاسه کولو کی دخپلو گټو په نظر کی لرلو سره عمل
 کولو ، د پیری کار کولو ، افراطی ذهنیتونو ، په جزئی موضوعاتو باندی د جنجالونو
 جوړولو ، دو ځو سره په سطحی توگه عمل کولو اوداسی نورو کی) را پورته کیږی .
 دغه دوه افراطی ټولنیز موقفونه دیوه فرد په سلو کو کی هغه وخت انکاس مومی ،
 چی تر کومه حده دی دهغو غوښتنو څخه څاره غړوی چی ټولنی په ده باندی
 ایښودلی . اوهم په عین وخت کی ، پردغوسلو کی افراطی اړخونو باندی ځلېده
 موندل ، دیوی پرمختللی سوسیالستی ټولنی د اخلاقی ښوونی او روزنی د اصلی
 اړتیا و څخه شمیرل کیږی .

ددندو او کارونو په پرمختگ کی ، دیوه فرد د ابتکار او نوښت تأمین ، تر دیوه زیاته
 حده دیوه سازمان په اداره پوری اړه پیدا کوی . نو په دی توگه په یوه سوسیالستی
 تولیدی سازمان کی د اداری کروړو دری اصلی بڼی شته : الف) شخصی عملی
 اداره ، ب) گڼه اداره ، ج) د کلکتیفی گډون اداره .
 شخصی عملی اداره تر هر څه دمخه د اداری کار اوفعالیت له مخی پیژندله
 کیږی چی په هغی کی یوه اداری ستونزه ، په ځا نگری توگه د اداره دویکی په
 وسیله حل کیږی .

گڼه اداره په دی توگه تحقق مومی : لومړی ، د اداره کوونکی اداری کار اوفعالیت د گوند
 د منشیا نو ، صنفی اتحادیو ، ځوا نو کمو نستانو ، د دفترانو او د هغو د اداره کوونکو او
 پیاوړو کسانو په گډون چی دهغوی دنظریی او مفکوروی د ځینو اداری ستونزو د حل
 کولو لپاره غوره اوضروری گڼلی کیږی ، پر مخ ځی . دوهم ، اداره کوونکی ، د گوند ،
 صنفی اتحادیو او ځوا نو کمو نستانو د کار په ځایونو کی دیر ځی اخیستوله لاری ، د ټولنیزو
 ساز مانو نو د اصولو سره سم ، پریکړی کوی . دریم ، دغوندو له لاری د ټولنیز
 خپل ځا نی اداری دارگانو په گډون ، گډی پریکړی کوی . د کلکتیفی گډون
 اداره ، په غوندو او میتیفگونو کی دیوه پراخ دموکراتیک بنسټ په لرلو سره پریکړی کوی .
 هغه مهمی پریکړی چی مشرا تیژیکی ارزښت لری ، د اداره کوونکی په وسیله

د ټولنيزې خپل پخوانۍ ادارې داستازوسه يو لځای دسلا او مشورې په ترڅ کې کيږي او لکه چې غرگنده شوی ده، د يوه اداره کوونکي په وسيله درايي د خپلواکي راز، په بهر ډول سره، د نورو ټولو د عقيدو په پام کې نيولو کې نغښتي دي. خو که چيرې دغه وروستني اصل په پوره توگه، د يوه اداره کوونکي په وسيله په پام کې ونه نيول شي، نو په دې صورت کې به د داسې معلومات د کمښت سره مخامخ وي، چې مجبور به وي په خپله پريکړې وکړي. چې البته په دې صورت کې به بيا هم د هغه نتيجې د توقع څخه ډيرې لري وي. نو د دې لپاره چې زموږ پريکړې د غلطيو څخه ساتلي شوي وي، بايد يو اداره کوونکي په کلکتيوي عقيدو و تنکي وي، او هم بايد د شخصي هيلو او غوښتنو درجه يي ډيره لوړه وي. او دا هم هغه اخلاقي نورم او معيار دی چې يو اداره کوونکي بايد د ادارې پر بکړ و په برابرولو کې، د هغه څخه کارواخلي. او هم په عين وخت کې دده انتخاب بايد تل د دغو پريکړو د نتيجو روزنيز ارزښت په پام کې وساتي. نو له دې سببه هغه بل اخلاقي نورم، چې دده انتخاب ته کې بايد په کارکوونکو کې، د شعوري نوښتونو دودې لپاره د زميني جوړول وي. چې هغه هم اکاديمن گلو شکوف (د نوښت د دموکراسۍ په توگه) بللی دی.

يوه پريکړه يواځې هغه وخت په اغيزمن ډول سره په کار وره کيږي، چې ساپکالوژيکي او اداري متقابل عکس العمل منسجم او تنظيم شي، او د هغه ټاکونکي پر لاسپ هم درېر رامنځ ته کيدو او باور يووالی دی :

ددې لپاره چې يوه پريکړه په کار واچوله شي، يو اداره کوونکي، تر هر څه دمخه تشويقي يا هڅوونکي متود په کار اچوي. چې هغه هم البته ډيرې ډيرې اغيزمنې نتيجې منځ ته راوړي. او دغه ميتود ونه ياروشونه هم، د يوه اداره کوونکي له خوا په هغو حالاتو او وضعاتو کې په کار لويږي، چې دې غواړي هلته تشويقي زميني راپرسيږه کړي.

د خبرني سره سم، که چيرې موږ د ټولو ميتودونو عمومي ضريب ۱۰ په پام کې ونيسو، نو په دې صورت کې د هغوی د عملي ثوب وزن يا درجه ۲۸-۲۸.۰/۲۸۰ :

پوری تحول مومی. اودغه روش هم تشویقی اداری اغیزو، دخو بیلا بیلو وسیلو په ترڅ کې په عملی توګه را په ګوته شوی دی، چی هغه په دی ډول دی: الف) دکار کوونکی په لیاقت باور ټیا باندی ټینګار کول، ب) دکار کوونکی په قابلیتونو باندی پاور څرګندول، ج) په کار کوونکی باندی د ډېرو مهمو، سختو اودرنو دندو، دېرمخ پېولو، باور کول، د) دکار کوونکی غوره ګڼل، ه) دکار کوونکی پرنوبت اوښه ذهنیت باندی ټینګار کول، و) یادونه کول، چی یوکار کوونکی دهغه څخه څخه زیات قابلیت اوتوان لری، چی دی یی په خپله ممکن ګڼی، ز) دهغه د تیروخت د ثبت شویو بریالیتوبونو ارزیا یی کول، ح) دکار کوونکی د مسلکي وړتیا دودی لپاره، دهغه دکار پر ارزښت باندی ټینګار کول، ط) د پرسټیژ اوحیثیت د ملاحظاتو ستاینه.

داداری اغیزو هڅوونکی وسیلی، دیو کار کوونکی په شعور کی، دیو خپلواک انتخاب یا عکس العمل بڼه نیسی. او په یوه کار کوونکی کی داسی داد راوړی، چی دهغه دخپل لځانی ارزښت دپوهی څخه منشا اخلی. او هم داداری سره دده داریکو څرېرتیا او تشویش له منځه وړی او بیا په دی توګه د متقابل تفاهم او اغیز من متقابل عکس العمل لپاره اخلاقی اوسایکا لوجیکي بنسټ ږدی.

دارزښت او اهمیت د ترتیب په لړی کی، هغه بل میتود دیو اداره کوونکی په وسیله دکار کوونکی تشویق او ترغیب دی. (چی له هغه څخه هم زموږ منظور هغه یو لځانګړی روش دی، چی دهغه په وسیله یو اداره کوونکی یوه اداری پریکړه خپل مادون ته رسوی). اوله دغه روش څخه هم هغه وخت کار اخيستل کیږی چی هلته سایکا لوجیکي ځنډونه یعنی عاطفي ځنډونه (دپاور د نشتوالی، پیچلتیا، مشغولیت، بی تفاوتی، سرغړونه، بی قناعتی، ځنګان، قهر)، او، معنوی ځنډونه (شک اوتردید، تحقیر، د تفاهم یادرنای نشتوالی، اختلاف او بی اعتمادی) موجود وی. دده تشویقی میتود څخه دکار اخيستو پریکونسي ۳۵٪ او ۱۹٪ ترمنځ تحول مومی. تشویق او ترغیب دده هم داسی مانا ورکوی چی دیو سړی ذهنیت په دلبسی

توځه بدلون ورکړل شی چی هغه په سایکللوژیکي ځنډونو باندی غلبه پیدا کوی ، اوهم داداره کوونکی دنظر سره سم نور ذهیتونونه وده ورکړی . تشویق او ترغیب دیوه اداره کوونکی دهیلو او غوښتنو په وړاندی یوشعوری میتوددی چی دهغه په ترڅ کی ، یوسری خپلی دندی په پوره معقولیت ، ابتکار او هوښیاری سره پر مخ بیایی .

دارزښت او اهمیت دلری په ترڅ کی ، دریم روش دنصیحت میتوددی ، چی نسبتاً لږ کارور څخه انځستل شوی دی . اوپه داسی حال کی چی دهغو کارکوونکوپه برخه کی ، چی درسمی دندوپه بهیرکی داداره کوونکوپه وړاندی د ځانځانی غوڅ دریغ نیسی ، ځانگیری بهیښی لری . اوددغه میتوداغیز متتوب هم ۱۸د/ او ۱۲/ ترمنځ تحول کوی .

کله چی یوکارکوونکی خپله هوښیاری اودسپلین دلاسه ورکوی ، اداره کوونکی کولای سی چی دمجبورولو دمتودڅخه کار واخلي . البته دغهشی یوه داسی وضعه را منځ ته کوی ، چی هلته یوکار کوونکی په زړه پوری کار سرته ورسوی . اما په حقیقت کی ښایی دپلان شویو هدفونو څنډه شی . دمجبورولو میتودهم دنورو ټولو اداری روشونوپه منځ کی ۱۱د/ او ۴/ .

وزن لری . او ددغه میتود څخه هم هغه وخت کار اخیستل کیژی ، چی یو اداره کوونکی په یوه کارکوونکی باندی اعتماد او با ورونه لری اوددغه استعمالول هم هغه وخت لازم گڼل کیژی ، چی په یوه کارکوونکی کی دمسوولیت احساسولو او دسپلین ودی ته اړوی .

دارزښت او اهمیت دلری په پای کی ، دزور اوجبر میتودځای لری چی دهغه دتطبیقولو وزن د ۶/ او ۱/ . ترمنځ تحول کوی . او په دی توځه کار کوونکی د حکمونو او امرونوله لاری ترسخت زور اوجبر لاندی نیول کیژی . په عمومی توځه امرونه اولارښوونی جدی ، صریح اوقطعی وی . نوله دی سببه دیوه کارکوونکی سره دزور اوجبر له لاری عمل ، په حقیقت کی داسی جبری ، دزور افشار میتود دی ، یعنی پیلهدی چی دکار کوونکو دسایکللوژیکي ستونزو د له منځه وړلولپاره ، دځان سره کومه لازمه آمادگی ولری ، بلکی هدف یی په چټک ډول دستونزوله منځه وړل وی . اوهم په عین وخت کی دغه ډول میتود ، دیوه اداره کوونکی ، دهغی هیلې څخه منشا اخلی ، چی یوکارکوونکی ترخپل تسلط او لوټوریتی لاندی راولی . اوهم کوم شی چی ددغه ډول اداره کوونکی په وړاندی مهم دی ،

هغه ډاډې دې باید د کارکوونکو پر شخصیت باندې پوره حاکم وي . خودجبر ، زور او
مېتود په عمل کې خپله کمزوری په ثبوت رسولې ده. او معضله او یا پیچلتیا هم لري ،
هغه څخه کار هم اخلي ، اما بیا هم دخپلو امرونو او لارښوونو څخه اغېزمنه نتیجه په
ته شې راوړي او هم په دې توگه خپله او توریتي دلاسه ورکوي .

يو اداره کوونکي به هغه وخت وکولی شي ، چي کارکوونکي په ښه توگه دکارونو
منځ بېولو لپاره تيار کړي ، که چيري : الف) هغوی دکار او فعالیت داستراتیژي څخه
کړي ، او هم دشخصي هدفونو او ټولنیزو ارزښتمنو هدفونو ترمنځ اړيکي تأمین کړي ،
دکار او دندې بهوم ورته څرگند کړي ، ج) د ډله ايز کار په نرخ کې ، دهر سړي د
ځانگړي ارزښت څرگند کړي ، د) دکار او فعالیت د هدفونو په ترلاسه کولو کې ، پر مشکه
باندې ډېري ممکنه لارو په هکله معلومات برابر کړي ، ه) دهر کار کوونکي د مسووا
ساحه وټاکي ، و) دنده یا کار او فعالیت په دقیقو ، روښانه او عیني اصطلاحاتو سره بیان کړي
هم دټول کار او هم دهغه دپوي مرحلې او بلي مرحلې د بشپړولو لپاره وخت وټاکي ،
او هم که چيري دمسلكي مرستې لپاره اړه احساس کړي دهغه لپاره ژمنه وکړي .

دټولنپوهانو دلدینو کتنوله مخې ، داخلاقي مشن او اړیکو دتشکل او رامنځ ته کیدو لپاره
ډیر ارزښت لرونکي ټکي ، دپوي دندې دپای ته رسیدو مرحله ده. ځکه هغه وخت چي یوکار
کوونکي ، دخپل کار نتیجې وړاندې کړي ، نو دهغه دارزیایی هیله هم لري . او په دې توگه
د مثبت یا منفي په شان ارزیایی کول ، په ځینو وختونو کې ، دیوه کارکوونکي دټولنیز ارزښت
لپاره ، فردی ، عیاروي . او هم دیوه کارکوونکي دهیلې او توقع غوټه (عقبده) تر هر څه دمخه
په دې پوري اړه نیسي چي دهغه دنده په څه ډول سر ته رسول شوی وه ، څوکه چيري اداره
کوونکي ، دکار کوونکو دهنو مخلو په هکله دغه غوټه ، دعادلانه ارزیایی په وسیله لري کوي ،
نو په دې صورت کې بیاد دې گومان کیدای شي چي دهغه په اخلاقي شعور کې داخلاقي ډیرو
غوره اړیکو دتشکل مرحله پای ته رسیدلې ده . اما که چيري دکار کوونکي دهنو مخلو په هکله
ارزیایی غیر عادلانه وي ، نو په دې صورت کې به یا دهغه اخلاقي شعور دسایکالوژیکي ځنلونو
په وسیله وړاندې وېجاړ شي . او هغه به هم یا دده دهنو مخلو په هکله دتقدیر او ستاینې نشتوالی

او یز منی عکس اصل وی. او یا خو به هم حده دکار او زیار به هکله غیر ضروری انتقاد وی
هر و هر یو کار کوونکی ، تل به مهم اوضا و او حالاتو کی ، د خپل کار او فعالیت
دارزیایی به برخه کی دیر وینس او حساس وی نوله دی سببه هغه دیر زیات دغه شی احساسوی
چی یا په پوره توگه دی تقدیر شوی نه دی او یا خو هم دیر زیات انتقاد شوی دی. اوله همدی
امله دیوه اداره کوونکی لپاره دغه ټکی ، دیر ضروری بریښی چی دکار کوونکو دهلو مخلو د
ارزیایی به وخت کی پوره پاملرنه ولری . او هم د یا دونی ورده ، چی دیوه اداره کوونکی
ارزیایی به هغه وخت دیره اغیزمنه وی ، که چیری دی په دی وپوهزی چی یو کار کوونکی
خپل محان په غه ډول گوری او هم بیا له هغه وروسته دهغه په هکله هم دکلیف عکس العمل
او هم دخپل محانی ارزیایی اټکل کړی .

یوه ارزیایی یواغی هغه وخت اغیزمنه ده چی د بریا لیتوب د په لاس را غلو عاطفی
تجربو د لوری شوکی سره مطابقت وکړی ، او یا خو هم یو کار کوونکی دهغه تجربو تر دیر
محور او فشار لاندی را نه شی چی دنا کامی په وسیله را برسیره شوی وی. منبته ارزیایی به هم
نا اغیزمنه وی که چیری یو کار کوونکی دخپل بریا لیتوب غځه خوښی احساس نه کړی او یا
خو هم دغه ډول نوره خوښی نه لری . محکه چی په دی صورت کی به هغه د پټ او پیژند
گلوی ټولی هیلې او غوښتی له لاسه ورکړی وی. او همدا شان منی ارزیایی به هم نا اغیزمنه
وی ، که چیری هغه دیوه کار کوونکی په وسیله دمنع ته راغلیو اشتباهاتو دپوهیدو له کبله ،
دهغه دروحي محوریدنی حالت ، لا نور هم پسی خبر پر کړی .

په منبته ارزیایی به په محانگری توگه دیره قوی او بیادری (او دبری سره دار وندمهو اطفالو محو که

په هم ډیره لور موی، که چیرې، یو خوګ دغه پند او اندرز ډیر سړی له هغه څخه ډیر غوره وگڼي، چې د پخپله خپل ځان گڼي په نظر کې ولري. په رښتیا سره که یو خوګ - یو ه کار کوونکی ته دغسې یوه پوهه او ذهنیت ور په گډو ته کړی چې دی د هغه څخه ډیر ښه او غوره گڼل شوی دی کوم چې دی دخپل ځان په هکله فکر کوي نو دغه شی بیا دده دکار په ساحه کې دیوې بلی او اضافي انگیزې ښه بڼې. له مخکې چې په مبالغوي شکل یو ارزښت یې په ده کې یوه داسې اړتیا را پورته کړی، چې بیا خپل واقعی سلوک او کړه وه هم د ارزښت یې همغږی سوي نه ور جگت کړی. او هم په دی توگه، دده ډول یوه کار کوونکی دهیلو او هوسواو په لوړه شی او ځینې سایکاواډیکي زیرمې به یې هم وده ومومي، چې له هغو څخه بیا باید په ښه ډول استفاده هم وشي. نوله همدې امله اداره کوونکو له بهر ښته کړي، چې د ډیرو پیچلو دندو د ښه پرمختګ لپاره د ستاینې او تقدیر څخه کار واخلي. دا هغه شی دی چې دیو مسرې د نوښت وده اسانه کوي، او بیا په خاص ډول کله چې اېتکار اونوښت د یوه کار کوونکي دکار او زیار یوه غرگنده مشخصه هم وي.

منفي ارزښت یې په بشپړ ډول یوه بېله موضوع ده. اودغه ډول ارزښت یې کولی شي هغه وخت یوه تیځه او پیاوړې ښه ونیسي. کله چې یو کار کوونکی دخپلې ملامتیا او اشتباه حد او حدود نه یېزي او هم په عین وخت کې باید ټولې پرمختګیزې وسیلې د دغه هدف لپاره په کار ولویزي. له مخکې تجربې رابښي، چې منفي ارزښت یې تل هغه وخت پیاوړی کړي، چې هغه د پرمختګیزو سازمانونو څخه منشا واخلي او هم یې دا اداره کوونکي دا نوریتي په وسیله ننګ او ملاتړ وشي. او هم په عین وخت یوه ډیره خټه اغیزه، د مثبتې اومنفي ارزښت یې د یو ځاییت او ترکیب په وسیله رامنځته کړي او هم دا انتقاد کولو هنر په دی کې دی بېله دی چې هغه د بې حرمې او سپکاوي بهر ونیسي بلکې دیوې انگیزې په توگه استعمال شي.

د تولیدیو اداره کوونکی موخیاړی او پیاوړتیا ، دده دهمه قابلیت او توان په وسیله
 ټاکل کیدی چی یو کلکتیف دخپلودندود پرمخ بیولولپاره متحد او یو موټی کړی. نوله همدی
 لاسه دمنجمنت او اداری دټولنیزو ستونزو حل کول ، له یوې ورځې تر بلې ورځې ډیر زیات
 ارزښت او اهمیت پیدا کوی. نوڅکه دنن ورځې اداره کوونکی ، بایدنه یواځی اقتصادی اړخونه
 په پام کی ولری ، بلکی همدا شان باید ټولنیزو اوسیا سی اړخونو او روزنیو اړتیاوو ته هم
 ټینگه پاملرنه وکړی. هغه باید دوگړو د ضرورتونو په وړاندی حساس او هوښیار وی او هم دخپل کار په
 ساحه او په خپلو ورځنیو کړو وړوکی یو نمونه او مثال وی. او هم په عین وخت کی باید دولتی
 گټی په نظر کی ولری او هم په بشپړ ډول د دستگاه بالهوه قدرت په کار واچوی . نوڅکه
 د شوروی اتحاد داقتصاد پراخیدونکی او وده موندونکی ساحه اود تولید زیاتوالی په پرله پسې
 توگه دمنجمنت او اداری دسپو او میتودونو داصلاح اوسمبټ غوښتنه کوی. او بیا هم په بله ژبه
 دا دکار دطرز بشپړتیاده [لکه په هغه ډول چی د شوروی اتحاد دکمونست گوند په ۲۰
 کنگره کی ورته اشاره شوی ده] چی هغه په ارگانیکی ډول مکفی والی اودسپلین دهرگند
 نوښت ، پرکتیک اودکار سره مینه دلوړو هدفودوټ کولو ، دکمزورتیاو ، په هکله انتقادی
 فہیت ، د هنی لاری دتاریخی گټوسره ټیگ پیوستون ورکړی چی موږ ټاکلی ده.

د Krasovsky, yuri.

« The Moral and Psychological Problems of Management »
 Social Sciences (2,1981), PP.128-141. مخه ژباړه شوه.

د پنځم ټولګي د دوهمې ژبې د لوست کتاب مطالبو ته پودلنډه کړه کتنه

بوی موضوع ته کړه کتنه یا په بوی موضوع باندې نقد کول اولیکل هغه علمی کار او عمل دی چې د علمی او ادبي مضامینو لیکونکي خپلو نیمګړتیاو ته متوجه کوی او د نقد په دوهم نظر سره یې د نیمګړتیاو مخه نیسي.

مضمون لیکونکي په هراړخیز ډول خپلې لیکي د علمی او یا ادبي نقد ته وروسته اصلاح کوی بیا یې د خلکو ګټې او منلو ته وړاندې کوی.

خو لږ ځینې خلک په ځینو وختونو کې یو علمی او یا ادبي نقد چې د هر ډول شخصي عنادونه پاک وي بیا هم چندانې نه خوښوي ځکه چې د هغه فکر سره سمېت نلري خوښه اغېره هم پری نه کوي که څه هم نقد کول دوه اړخه لري، یعنې د مضمون په ګټورو برخو باندې رڼا اچول هم د نقد یوه برخه ده او په نیمګړو برخو د نقد بله برخه، خوښایی په کړه کتنه کې د مضمون دواړه اړخه په نظر کې ونیول شي. د اصلاح وړ او ګټوره لاره په بشپړ علمی ډول سره ونېودل شي تر څو د لیکونکي باعث راوستلای شي او یا دا چې د مضمون نیکونکي د خپلو لیکو دفاع وکړي او یا خو د نیمګړي په نقد باندې نقد ولیکي، چې دغه عمل دیوې علمی او یا ادبي مهمې موضوع دروېنه کولو لپاره ډیر ګټور تمامېږي او د لیکونکو علمی او ادبي قدرت ته لاهم ثبوت ورکوي.

زما دلدندی کړه کتنی موضوع دښوونې او روزنې وزارت دتألیف او ترجمې ریاست په یوه چاپ او نشر شوی کتاب باندی ده چی دپنځم ټولگی لپاره ددوهمی ژبی په حیث دپښتو لوست کتاب دی چی په ۱۳۶۲ کال کی دپښتو دپارتمنت له خوا تألیف شوی دی. دادپښتو لوست کتاب دهغوسیمو زده کوونکو دتدریس لپاره چاپ شوی دی چی د هغوی مورنی ژبه دری او یا بلوخی وی، یعنی دری او یا بلوخی ژبه یی دتدریس لومړی ژبه او پښتو لوست یی ددوهمی ژبی په حیث په پنځم ټولگی کی تدریس کیزی.

دثور پرتمین انقلاب دلور وهدفونوپه لړکی د ښوونې او روزنې په سیستم کی هم بدلون راغی او په انقلابی روحیه دپوشمیر متخصصینو تر نظر لاندی دتاکلی تعلیمی نصاب اومفرداتو له مخی د ښوونې او روزنې وزارت دتألیف او ترجمې ریاست دمساکي غړوله خوا د درسی کتابونو چاپول مخ په وړاندی روان شول. دټولنیز عدالت دارزشتونوسره سم دټولو ملیتونوپه ژبه ښوونه او روزنه جاری شوه اودهر ملیت په ژبه درسی کتابونه ولیکل شوه.

خوله دی نه وروسته دورونو ملیتونو ژبوزده کړه یوله بله زمونږ دټولنی د اړتیاوبوه برخه وه چی دا برخه هم دښوونې او روزنې وزارت دتألیف او ترجمې ریاست دغړوله خواپه جدی ډول پیل اوتریوه حده یوشمیر کتابونه چاپ شول.

زما بحث او خبری د پستولوست ددوهمی ژبی په حیث په پنځم ټولگی کی د لومړی کذاب یوه مشخصه موضوع ده.

دا کتاب زده کوونکوته په یوه سریزه پیل شوی دی. له دی کبله چی دا سریزه ددغه کتاب پیل اوپه لومړی قدم کی رده کوونکی مخاطب او هغوی د ډیرو لور ومانه ایموسره آشنا او خپلو درنو دندوته متوجه کول غواړی نویښه به وای چی ددی سریزی جملی هم دهری تعلیمی دوری لپارد اوباپه خاص ډول ددغه کتاب دمتن جملو او عبارتونو سره نژدی نسبت در اودلای. نړی دینی زده کړی امکانات په زړه پوری برابر شوی وای که داسریزه دکومی بلی ژبی نه ترجمه وی بنایی ددی عالی مفاهیمو ترجمه ټکی په ټکی اوجمله په جمله په نظر کی نه وای نیول شوی، همدا مطالب اودعلمی اصطلاح گانو مفهوم به لنډو اوساده جملو کی چی ددغه کتاب دمتن اوجملوسره یی دزد کړی یونژدی نسبت درلودلای ترجمه شوی وای، ځکه چی په مقدمه کی هماغه

شاگردان مخاطب دی کوم چی همدا کتاب لولی. د دی علمی مقدمی ټول علمی اصطلاح گاني شرحه او د دغه کوم پوهېدل غواړی چی البته دهغو شرح او بشپړ تحلیل او تجزیه به بیا په ټولگی کی دښوونکي کار او وظیفه وی.

زده کوونکوته دخطاب نه وروسته داسریزه داسی پیل شوی ده:

«دثور دوران جوړوونکي انقلاب چی دافغانستان دخلک دموکراتیک گوند په لارښوونه بریالی شوه دفیوډالی نظام دزری او وروستی زیربنا او دهغی دناقصی روبنا دجوړښتونو او دهغی دحملی نه دښوونی او روزنی دطبقاتی اړیکویر ضدیی په مبارزی پیل وکړ. دښوونی او روزنی دیوه پرمخ تللی ټوله ییز او انقلابی سیستم دایجادولو دپاره به په بی امانه نوکه جگړه وکړی.»

که د موضوع، مطالب او دهغو منطقی تسلسل په نظرکی ونېول شی نوپه نحوی لحاظ پورتنی پاراگراف یوه مرکبه جمله ده خودغه پاراگراف په دریو برخو وېشل شوی او د هر ی برخه په آخر کی ټکی ایښودل شو دی چی دجملی دپای معنای لری د مثال په ډول «دثور دوران جوړوونکي انقلاب چی دخلک دیموکراتیک گوند په لارښوونه بریالی شو.» په پورتنی جمله کی د«چی» عطف وربط ته خاتمه نه ورکوی بلکه دهمدی جملی دتسلسل او شرحی اړتیا را منځ ته کوی، اوکه په نحوی لحاظ د دعی جملی جوړښت په نظرکی ونیسو اود جمله عمده جمله وگنل شی بوسمونه یی ښکارده، لکه چی په دی جمله کی د موضوع اساسی برخه اومطلب پروت دی اویا پسی دهمدی جملی شرحه په معترضه جمله کی شوی ده چی د «چی» عطف وربط په وسیله ارتباط پیدا کوی اود عمده جملی مفاهیم او مطالب شرحه کوی، یعنی که د لومړی جملی نه د «چی» عطف وربط لری شی نو جمله داسی شکل غوره کوی: «دثور دوران جوړوونکي انقلاب د افغانستان دخلک دیموکراتیک گوند په لارښوونه بریالی شو» دانیوه عمده جمله ده چی د انقلاب دبریا ایتوب اساسی عامل پکی څرگنددی خود دی عمده جملی شرحه بیا په معترضه جمله باندی کیزی دچی عطف وربط نه وروسته راځی اود عمده جملی اساسی هدف اومطلب شرحه کوی نوکه د نوموړی جملی ختم په نظر کی ونه نیسو په نحوی لحاظ به یی صحیح شکل داسی وی: «دثور دوران

جورونکی انقلاب د افغانستان د خلک ځمکه کړاتیک گوند په لارښوونه بریالی شو چی د فیوډالی نظام د زری او وروستی زیربنا اوده می دناقصی روبنا د جور ښتونوله جملی نه د ښوونی اوروزنی دطقاتی اړیکو پرضدی مبارزه پیل اودیوی پرمخ تللی ټوله ییز انقلابی سیستم ښوولی اورورنی لپاره به په بی امانه توگه جگړه وکړی.

په نوموړی جمله کی زما په نظر دوه نوری نیمگړتیاوی هم لیدل کېزی چی په دی وروستی جمله کی ورڅخه ایستل شوی اوسمی شوی دی.

یعنی « اوده می دناقصی روبنا دجورښتونو اوده می جملی نه » ؛

په پورتنی نیمگړی جمله کی یو بل ته ډیر نژدی دوه لځلی ده او، د، هغی « ارتباط اضافت او اشاری ضمیر راغلی دی چی دغه ډول دارتباط ، اضافت او اشاری ضمیرونو تکرار اونژدی والی د جملی روانی بی خونده کوی او د جملی کړکیچ رامنځ ته کوی نوکه دوهم دربط اضافت او اشاری کلمه لری شی او په لځای یی ده له « ربطتوری واچول شی نوموړی جمله وروستی شکل غوره کوی، لکه څنگه چی په پورتنی ډول لیکل شوی دی . بله داچی د جملی په وروستی برخه کی « پرمخ تللی ټوله ییز انقلابی سیستم ». دښوونی اوروزنی یو عالی صفت دی چی په پښتو کی عموماً صفت له موصوف څخه دمخه راځی نوښه په داوی چی د « دښوونی اوروزنی دیوپرمخ تللی ټوله ییز انقلابی سیستم » په لځای دیوی پرمخ تللی ټوله ییز انقلابی سیستم ښوونی اوروزنی لپاره به په بی امانه توگه جگړه وکړی . په هر صورت ددغی سریزی دعالی مفاهیمو د عبارتونو ترکیب او جوړښت که دزده کوونکو دپوهی سره برابر عبار اوولیکل شی د کتاب پیل نه په اسانه توگه گټه واخستل شی .

هیله ده چی دا کار هم دښوونی اوروزنی متخصصین او پوهان وکوی ترڅود پوره غور او پاملرنی نه وروسته دغه سریزه دزده کوونکو د علمی سویوسره برابره ولیکل شی. دسریزی نوری برخی به پرېز دواو د کتاب شکل او محتواته به وگورو.

ددی کتاب قطع ، صحافت اودسورولوی والی او کوچینوالی په نظر کی نیول شوی زما په نظر دبادونی ورځه نلری .

دا کتاب دوه تعلیمی برخی لری چی یوه برخه یی رسمونه او بله برخه یی لیکنه او محتواته

د ګو چنیا نوږه لومړی یو کتابونو کی دیو مطلب ښکلی اوښه رسمونه په زده کړه کی ډیره لویه اغیزه لری. که دمتن لیکلی مطلب په رسم کی روښانه شی او دمتن سره سمبست لری دمتن دافادۍ لپاره په زړه پوری اغیزمنه وسیله ده. ښه رسم اولیکلی متن یو دلیل بشپړونکی او دزده کړی ښه عوامل گڼل کیږی، ځکه چی د ښه رسم او لیکلی متن یو دلیل بشپړونکی او دزده کړی ښه عوامل گڼل کیږی، ځکه چی د کوچیانو لومړی نظر په رسمونو لگیزی اوسپا په تورو. په دی کتاب کی درنگونو ډولونه بیان شوی دی، که ددغه کتاب رسمونه رنگه وای له پوی خوابه دزده کوونکو لپاره ښه پام وړ او زړه راښکونکی وای، دبلې خوا په هر رنگ او دهرشی رنگ په کلمه، جمله او رسم کی ښه ښودل شوی وای که درنگه رسمونو لپاره د ډیر مصرف خبره رامنځ ته شی نو پخپله رسمونه خو باید دومره ښی محتوانه وای چی اول خود مضمون دمتن سره کټ مټ برابری نلری او که بیا یوڅه برابروالی ولری، رسم کی دمتی اوسری تمیز په بشپړدقت سره کوچیان نشی کولی.

په ډیرو برخو کی درسمونو ارتباط ده مضمون او متن سره لری دی حال دا چی د مضمون په څنگ کی د رسمونو دځای کیدو امکان موجود وو خود رسم کلیشه بل ځای نه تللی ده. د مثال په ډول په لومړی لوست کی ښوونکی خپل شاگردان دجمعی په صیغه، محائب کړی دی چی: ستړی مشی. شاگردان وایی جوړ اوسی، زما نوم ایمل دی. زه ستاسی دپښتوژی ښوونکی یم.

ددی متن سره ددوه هلکانو رسمونه دی. دواړه پورنگ او یو ډول دی هر یو ځانته گوته نیولی ده چی همدازه یم. نه ښوونکی معلوم دی او نه زده کوونکی! نه ټولگی شته اونه یو شمیر ریات زده کوونکی.

داسی معلومیږی چی ددی متن رسم دوهم لوست ته وړل شوی دی، ځکه چی دښوونکی اوزده کوونکو لومړنی پیژندگلوی په ټولگی کی کبری اولوست له همدی پیژندگلوی نه وروسته پیل کیږی که لومړی لوست ددواړو زده کوونکو، رسم دڅو نورو رسمونو سره دوهم

لوسټ ته نقل شی هیله ده چی د مطابقت او ارتباط مطلب به یوڅه حل شی .

د دوهم لوست په ارتباط په غلورم مخ کی یو رسم لیدل کیژی چی کوچنیان خولاڅه گری چی لویان به یی هم یی له زړه بین غنی اړونده شیان ونه پیژنی اود لوست سره به ارتباط ورنکرای شی که سری ورته ډیر خیرشی نویواخی یو ترازوبه پکی وپیژنی اودوه نورو لار سری په ډیر دقت سره نظره راځی.

ددی ډول رسم نه چی متن رسم ونلری ښه دی ځکه چی شاگردان د شک اوتردید سره مخامخ کوی.

یوبل مثال په غلور ویشتم لوست کی د ښوونځی باغ عنوان دی چی په متن کی د میوه لرونکو ونو بحث دی او زده کوونکی هغه په ډېروولی. ددی لوست اړونده رسم دڅیری ونی ته ورته یوه لغړه ونه ده چی دیوڅره اویاڅوپه غاړه ولاره اودوه تنه هلکان دخوپه بله غاړه ښکاری نه باغ شته نه ښوونځی نه میوی شته اونه د ډېروویشنی حالت کی هلکان .

د دی لپاره چی زموږ د دی لپاره د نقد سلسله ډیره اوږده نشی په همدی یواو دوه مثالونو به قناعت وکړو او نور قناعات به د نقد لوستونکو او د کتاب لیدونکو ته پرېږدو .
دوهمه برخه د کتاب لیکنه او محتوا ده :

د دی کتاب لیکنه د ښوونی او روزنی یو ډول میتود دی چی د ولف له خوا پکی دخپلی پوهی او طاقت سره سم استفاده شوی ده او په ځانگړی ډول یی دغه کتاب په ډیری چټکی سره تألیف کړی دی که څه هم د دغه ډول کتابونو د لیکنی لپاره چی په هغه کتاب کی دیوی دوهمی ژبی زده کړه هدف وی داړونده سیمو د کلتور او فرهنگ په برخه کی ډیره موده تحقیق او څیړنی کیژی او بیاد احصایوی قاموسونونه په استفاده چی د ښوونی او روزنی ټول اساسات هم په نظر کی وساتی د کتاب په لیکنه پیل کوی تر څویی دیوی مطلوبی زده کړی او استفادی لپاره ټولنی ته وړاندی کړی .

د کتاب لیکونکی زیار ویستلی دی چی زموږ د ټولنی د غوښتنی سره سم د ښوونی اوروزنی عمومی هدف په جملو، متن او محتوا کی محای کړی .

د دی ټولنی زیار کښه او نواید کوونکی خلک خلکونه وروپیژنی د زده کوونکی نه نیولی

تر کارگر، بزگر او ختگر پوری بی یواخی نومونه او کلمی په لنډو لنډو جملو او عبارتونو کې افاده کړې دي. د لوستونو، مشقونو او دیا لوگونو، میتود اوشکل په عمومي ډول د ستاینې وړ دي خوددغه لومړی کتاب په متن اومحتواکې چې زما نظریه یو شمیر نیمګړتیاوې راغلي دي.

که ددوهم ځل په چاپ کې ورته پام وشي او د هغو په اصلاح کې ورته کار واخستل شي ښه به وي. دښوونې او روزنې دعمده هدف نه پر سیره د دی کتاب لوی مطلب د ژبې زده کړه ده. د ژبې په زده کړه او ښوونه کې باید د ژبښوونې اساسات او ضرورتونه په نظر کې ونیول شي. د ژبې څلورمه رتونه لکه اوریدل، ویل، لوستل اولیکل په ژبښوونه کې له یادونه ایستل شي اودښوونکي په لارښودکي د مطلوبې زده کړې لپاره ښوونکي ته لارمه لار ښوونه وشي حال داچې دا کتاب تراوسه دښوونکي لارښود نه لري دښوونکي په لار ښودکي باید دهرې کلمې دتکرار اندازه داحصایو قاموس له مخې روښانه او ولیکل شي ځکه چې د هر محیط او چاپیریال دافهام اوتفہیم جملې اوکلمې توپیر لري څیر په دی وشي چې کومه کلمه په یوه اړونده محاوره کې څوڅلې استعمالیږي اودزده کړې په مطوړی دتکرارولواړتیا څومره ده؟ دا کار هم د کتاب دلیکنې نه دمخه کاردی او دښوونکي په لارښودکي دیادونی وړ موضوع ګڼل کیږي.

لکه څنګه چې لېدل کیږي په دی کتاب کې یواځې دښوونځي چاپیریال په نظر کې نیول شوی او د دغه چاپیریال دارونده خلکو اوشیانو دکار اونومونو په برخه کې کلمې اوجملې راغلي او استعمال شوي دي خو هیله ده چې په دوهم کتار کې ددغه چاپیریال نه سربېرون کړي او درده کوونکو طبقاتي ژوند اودکار ډول ته هم چېل علمی نظرمخ واړوي. ترڅو په دغه ژبه کې هم دښوونځي نه دپاندي دزده کوونکو دژوند په چاپیریال کې د افهام اوتفہیم قدرت اول رده کوونکوسره اویا دزده کوونکو په سلسله خلکو ته انتقال شي ځکه چې «ژبه یوتولنیزه پدیده ده چې دهغې په واسطه دتولنی ترمنځ یو ډول اجتماعی مناسبات منځ ته راځي اویا داچې ژبه دتندن عراده ده.»

بله داچې ددوهمې ژبې په زده کړه کې دځینو غږیزو تورو پیژندل او پخپل ځای کې د هغو

استعمال او ادا کول دژبې په زده کړه کې اغېزمن عناصر گڼل کېږي او که د دغه ډول غږیزو توپیر په شکل کې ونشي د ادا کولو په وخت کې په توري باندې د فشار کمښت او ډیرښت د کلمو په معنا کې تغیر او توپیر راولي خصوصاً هغه لوستونکي چې مورنۍ ژبه یې پښتو نه وي د دغه ډول ستونز و او خطا گانو سره ډیر مخامخ کېږي او که داتوپیر پخپله کتاب او یادښتونکي لارښود کې روښانه او څرگند شي هیله ده چې دژبې زده کړې ته اسانتیا برابره شي او په لوستلو کې به د خطا گانو مخه ونیول شي. د مثال په ډول په پښتو ژبه کې د «ی» ډولونه پنځه دي او هر ډول یې ځانته جلا شکل لري لکه ملینه «ی»، معروفة «ی»، مجهوله «ی»، ثقیله «ی» او ثقیله فعلی «ی» ده چې درې لومړني شکلونه د غږونو په لحاظ هم یوله بله بشپړ توپیر لري او دوه وروستني ډولونه یې په غږونو کې سره دومره توپیر نلري خو په شکلونو کې د کلمو د پېژندګاوي او توپیر کولو په منظور سره توپیر لري. د کتاب په لومړۍ اوست کې دریمه جمله (زمانوم ایمل دی) او بیا پسی د پنځمې جملې نه نیولی تردو لسمې جملې پورې د تېرو جملو خبر په «دی» ختم شوی دی چې ددغه ورستیال فعل وروستنی حرف ملینه «ی» ده او د همدې مخ د «ی» شکلونه صحیح دي. خو په همدې شکل د پنځم مخ په پنځمه، نهمه، لسمه، یوه لسمه، دولسمه او اتلسمه جمله کې چې ابتدا او خیر یې دواړه مېر د دی خود مرستیال فعل او کلمې وروستی حرف یې ثقیله فعلی «ئ» لیکلی ده لکه چې وایي: «دښوونکي نوم څه دی؟ احمد ښوونکي دی. نه زده کوونکي دی، نه ښوونکي دی. نه ختېگر دی. اوداسی نور. که په دغه ډول ساده جملو کې چې یو ډول دمفردی ابتدا تابع وي او د یو ډول فعل ضرورت ولري نورې یې هم یو ډول راځي. نو بیا په کوم دلیل سره دلومړنیو جملو خبر په ملینه «ی» راغلی او ددغو وروستیو جملو خبر په ثقیله فعلی «ی» راغلی دی. ثقیله فعلی «ئ» خو یواځې د امر په صیغه کې هغه هم یو جمع ته راځي ځکه چې په «ی» باندې د فشار اندازه ډیرېږي او غږ ثقلت او دروندوالی پیدا کوي لکه چې د دغه کتاب په اکثر وېر څوکی مراعات شوی او ټپکلی یې دی چې: «پخپلو کتابچو کې یې ولکې - خالی ځایونه یې په درکړل شوو نومونو ډلگې تاسې څه کار کوي» اوداسی نورې جملې صحیح لیکل شوي دي. دغه ډول توپیر د کتاب په ډیرو جملو کې راځي دی او په همدې ډول سره د ملینه «ی» په ځای معروفة «ی» راغلی او د

معروفی «ی» په لځای ملینه «ی» او یا مجهوله «ی» لیکل شوی ده چی دغه ډول تیروتنی د کتاب په ډیرو برخو کی لیدل کیږی. هری برخه ته گوته ښول دموضوع طوالت راسخ ته کوی . هيله ده چی د دغه ډول درسی کتابونو په لیکاو کی لومړی د کتاب لیکونکی اه خوا پیاد ادبتور له خوا او په دریم قدم کی د پروف لوستونکی له خوا بشپړه پاملرنه وشي ځکه چی په درسی کتابونو کی دیو یا دوه تنو علمی تیروتنه او اشتباه په ټوله کی د ډیر خلکو د خطاگانو اوی لاری سبب کیږی په دی برخه کی رما جدی پیشنهاد او غوښتنه داده چی د کتاب لیکونکی او ادبتور د غور او پاملرنی سره سره هغه وروستی پروف چی د چاپ له ما شین څخه را ووځي پخپله د کتاب لیکونکی وگوری ترڅو د کتاب د لیکونکی مسوولیت داوړ نه تر اخره څرگند شی او که یو کار یونی او پل کاری بی بل نفر وکړی د تیر و نی سری ښه نه پیژندل کیږی .

د کتاب په محتوا کی ځینې لوستونه داسی ترتیب شوی دی چی هغه د کتاب دنورو اکثر و برخو سره توپیر لری او د زده کړی په لاره برابر کار هم نه ښکاري . د مثال په ډول په شپږم اوست ۱۶ او ۱۷ مخو کی دری دری پوښتنی سر په سر راغلی او دا ډول شکل لری .

ستا پلار څه کار کوی ؟

ستا تره څه کار کوی ؟

ستا ورور څه کار کوی ؟

او په همدغه شکل سره په ۱۷ مخ کی .

د دی په لځای چی د هری پوښتنی په مقابل کی د لځای د شته والی سره سره لځواب ویل شوی او بیا بله پوښتنه طرحه شوی وای دری پوښتنی سر په سر د دوهمی ژبی زده کوونکی لپاره طرحه شوی دی او د دری واره پوښتنونه وروسته بیا څه په یو مخ کی او څه لا په بل مخ کی دری واره لځوابونه سر په سر ویل شوی دی چی دغه ډول پراگندگی او دموضوع تیتوالی د فکر تیتوالی رامنځ ته کوی. حال داچی په لوست کی دیو مطلب زده کړی ته د مطالبو نژدی وانی د فکر تمرکز رامنځ ته کوی. او زده کوونکی دموضوع په زده کړه حاکمیت پیدا کوی .

خوله دی نه مخکی په دوهم لوست دریم مخ کی شپږ پوښتنی سر په سر لیکل شوی دی چی لومړی دری پوښتنی زما په نظر ریونی او بی څه به لیکل شوی دی .

خو دری وروستنی پوښتنی په لځای اوسه دری پوښتنی په مقابل کی په لځای لځواب ویل شوی دی. په دریم لوست کی هم دغه لاره تعقیب شوی او د هر سوال په مقابل کی په ډیرو ښو او ساده جملو لځواب ویل شوی دی .

سره د دی چی په دی لوست کی هم د دریو سوا لونو او لځوابونو نه وروسته دری نوری جملی دکوم سوال او متن سره ارتباط نلری خو چی ۱۷ مخ کی بیا همدغه ډول سوال او لځواب راغلی دی او د دیالوگ نوم پری ایښودل شوی، معلومه نشوه چی دلوست اودغه دیالوگ ترمنځ څه توپیر موجود دی ؟ هیله ده چی د لوست متن او دیا لوگ سره دا ډول ارتباط پیدا کړی چی دلوست متن او اړونده محتوا په دیالوگ او مشق کی افاده او نهیم شی. هم کلمی د هجا ګانو له مخی چی دیوی هجا کلمه باید خوځلی تکرار او دوه هجایی کلمه باید خوځلی تکرار شی هسی نه چی یو خاص نوم دی دکتاب ډیل نه نیولی تر پایه پوری خوځلی تکرار راشی. ښایی په دغه ډول کتابونو کی دهغو ملیتونو دزده کوونکو نومونه هم ولیکل شی چی دغه کتاب کی لوستل کیږی. زیار دی وویستل شی چی په ه لوست کی جلا جلا نومونه لځای شی د ترکیبی نومونو په لځای ساده او د تلفظ په لحاظ اسانه نومونه دلوست اسانه لوستنی ته ګټه رسوی .

په بشپړ صرفی او نحوی احاظ به دکتاب نوری برحی نه څیړو، ځکه چی په دی نقد کی موضوع اوږ دیزی او دچاپولو گنجایش به هم دعرفان په مجله کی لږوی نو هیله ده چی زما په دی کتنه او نقد ،اندی دکتاب محترم لیکونکی، ادیت کوونکی او دپروف لوستونکی څپه نشی او زما دهری برخی د نقد په څنگ کی که زما پیشنهادونه داصلاح او منلو وړ وی ددوهم محل په چاپ کی به یی له نظره ونه پایی د ټولو استادانو دلابریالیتوب په هیله .

یسنده : آی ستال ، سزیک

ارنده : محمد قاسم عضو شعبه فریک تألیف و ترجمه

رچشمه : نشریه یونسکو به نام اطلاعات تعلیم و تربیه یوروفزیکس ، ش ۱۲ ، سال ۱۹۸۴

برخی از ویژگیهای نو سازی اسلوب تدریس فزیک

همگی با هماهنگی بر آنند که فزیک با ریاضی ، فلسفه و علوم اساسی ساینس بخش عمده هنگ بشریت را میسازد ، با بران ، بخشی از تعلیمات عمومیست که سارنده ورشد دهنده خصیت انسان میباشد . اهمیت فزیک نظر به نتایج چشمگیر و حیرت آور آن در فزیک هسته تأثیر های مثبت و منفی آن بر انکشاف و پیشرفت بشریت به همگان آشکار گردیده است ، وجود آن هم ، غلط فهمیها و سوء تعبیرات زیادی نزد مردم « عادی » نسبت به فزیک خود دارد . آنها فزیک را به مثابه آن بخش از علم تلقی مینمایند که بسیار پیچیده است و معمای دگرفتن آن کاری دشوار . و گویا آنها افرادی میتوانند آن را فرا گیرند که دارای استعداد و انایی ویژه ریاضی باشند . مردم عادی فزیک را به مثابه شی هراس آور ، ولی زیبا و شایسته حسین میانگارند . استعداد تصور و درك و استعمال موضوعات مدرن فزیک توانایی داشتن بی و پنبشی ژرف از پدیده های طبیعی و حتی از اساسهای تکالوژی معاصر و آله هایی در زنده گی روزانه از آن استفاده میشود ، به طور عموم ضعیف است ، بنابراین ، مسوویت ظیم در تمام سطوح متوجه سیستم آموزش و پرورش ما میگردد .

در چکوسلوواکیا ، مانند یک عده کشور های دیگر ، بحث روی این که چطور تدریس فزیک را انکشاف داد ؟ چطور نتایج معاصر تحقیقات فزیک را در سیستم تعلیم و تربیه معرفی

کرد؟ و چگونه علاقه مندی جوانان را به فزیک و تکنالوژی جلب نمود؟ در چندین سال اخیر ادامه دارد. در عین وقت به اساس فورمول ۴ - ۴ - ۴ (چار سال دوره ابتدایی اساسی، چار سال دوره متوسط، چار سال دوره ثانوی) ریفرم سیستم تعلیم و تربیه تحت آزمایش قرار گرفته است. بنا بر آن، ما ۱۲ سال مکتب تا امتحان نهایی داریم که از سن شش سالگی شروع میگردد. تعلیم و تربیه و حضور در مکتب برای اطفال تا سن پانزده سالهگی اجباری است. در تعلیمات دوره ثانوی پانزده تا هژده سالهگی نه تنها مکاتب عالی و لیسه ها، بلکه مکاتب مخصوص تخنیک یا مکاتب مربوط بنگاههای صنعتی هم موجود است که توسط شاگردان انتخاب میشوند. در تهیه نصاب تعلیمی و کتابهای درسی جدید، ما باید تصمیم بگیریم که چی و چگونه در مضمون فزیک، در تمام دوره متوسط و بعد در دوره ثانوی بادر نظر داشت سیستم مکاتب نسبتاً متنوع، مکاتب مختلف آمادہ ساختن شاگردان برای شمول دانشگاهها و مکاتب مختلف مسلکی و تخصص عملی، که اکثر با تکنالوژی معاصر و تولید صنعتی ارتباط دارند، تدریس کرد. یک فزیکدان همیشه این احساس را دارد (این احساس توسط انکشافات جدید ساینس در اوتقویه میگردد) که تنها یک نوع فزیک موجود است که اروحدت جهان یگانه خوشی ولذت فراوان بدو میبخشد. بنا بر این، رمایی که من کتابهای متنوع درس و شیوههای طرح مضمون فزیک به بخشهای مختلف نهوس جوان را بررسی میکنم، اندک احساس نا راحتی میسایم. افزون بر آن، میخوام مشکلات، نظرها، و تجارب متعددی را شرح دهم که مورد دلچسپی وسیع افرا دیست که با شیوههای نوین تدریس فزیک سروکار دارند.

نخست، زمانی که از نو سازی تدریس فزیک سخن زده میشود، ما اکثر وقتها دو چیز مختلف و نا همگون را با هم مخلوط میکنیم. مسأله این است که آیا ما باید فزیک مدرن را تدریس کنیم و یا باید فزیک در یک شیوه مدرن تدریس گردد؟ در این جا یک اختلاف کوچک ولی مهم موجود است. البته ما باید به شاگردان خویش شرح دهیم که شتاب دهنده های بزرگ برای چیست؟ چطور لایزرو یاسوپر ناقلها کار مینمایند. با آن هم دادن معلومات بیشتر برای شاگردان در باره آخرین اطلاعات و کشمیات فزیک ذره یی ابتدایی و خواص سوراخهای سیاه، کاملاً بدان معنی نیست که شاگردان یک دانش ژرفتر از پدیده های طبیعی

وقابلیت بهتر برای درك و استعمال فزیک به اثنا به اسباب حل مسایل ، حاصل مینما یند .
شاگردان شاید هنوز درك نمایند که چرا بالای دیک بچار هنگام پختن گوشت کلاهگک آن را
میگذاریم یا هنگام سوچ نمودن گروپ برق چه حریماتی واقعا رخ میدهد .

دوم ، در ساحة تعلیم و تربیه ، ریاضیات نسبت به فزیک بسیار زیاد ، درن گردیده است .
اساس قرار دادن موضوع « ست تیوری » درآموزش ریاضی یک طریقه بسیار مؤثر را در توحید
تدریس ریاضی به وجود آورده است . ریاضیدا آنها در ساحة تعلیم و تربیه به ویژه در صنفهای
ابتدایی یا حتی قبل از مکتب بسیار پیشرفت کرده اند . با وجود آن این تجارب ریاضیدا آنها
برای فزیکدانها رهنمود بسیار ارزندهیی شده میتواند . تلاشها و کوششهایی برای ساختن سیستم
تدریس فزیک مبتنی بر استعمال شیوهای کاملاً دید کتیف (استدلال قیاسی) جریان دارد .
البته کرکتر ریاضی خواهان همین نوع استدلال دید کتیفی است ، با وجود آن حتی در این
صورت هم نباید کودکان و نوجوانان را از تجارب عملی مانع شد .

سوم ، در فزیک شرایط کاملاً مختلف است . ماباید به ارزش تیوری و پرا نیک
به طور مساوی اتکا کنیم . رویا رویی نتایج تجربی با پیش بینیهای تیور یک وتلاش
همیشه گئی برای شرح تیوریک حقیقتهای نوتجربی اصول عمده میتودولوژی فزیک است .
و این موضوع منبع موفقیتهای شگفتی آور فزیک ونیز منبع تاریخ فزیک را تشکیل میدهد . بنابراین ،
تدریس فزیک باید ضرور شامل هر دو طریقه تشریح دید کتیفی و اند کتیفی - باشد . ما معاهیم
تعمیم یافته یی در فزیک سراغ نداریم تا بتوانیم به اساس آن تمام خواص جهان را به وسیله
یک اسلوب کاملاً دید کتیفی به طریقه ریاضی از آن پیرون بکشیم . البته یک فرد میتواند
را ح به کوارک (quark) یا سو پر جاذ به فکر کند ؛ لیکن حتی این تیوریا اگر به
طور کامل موفق و مکمل هم باشند به معنی خاتمه دانش فزیک نیست . افزون بر آن ، زمانی که
ما فزیک را تدریس میکنیم باید بکوشیم که شاگردان این تصور و احساس روشن را پیدا کنند که
آنها آنها آمورش آن را فرانمگیرند که چگونه قوانین فزیک را ، که در فورمولهای ریاضی بیان
میشود ، به کار برند ؛ بلکه همچنان باید توسط تجربه و مشاهده های مثبت و فعال خود شان

فزیک را فراگیرند. برای شناخت طبیعت باید با طبیعت عمل متقابل رانجام داد. پروسه های حقیقی وزنده را احساس نمود و در آن باید نفوذ کرد.

چارم، برای شان دادن آن که چطور عملیه های ریاضی تفکر اسان را درباره مفاهیم فزیک محرف میسازد یک عده مثالها آورده شده میتواند. مثلاً چند سال پیش من عادت داشتم که از شاگردان دانشگاه تخیکی پراک همگام امتحان نهایی چنین سوال میکردم: «پروسه دیفرژن را چطور شرح میدید؟»

یک تعداد زیاد شاگردان بیدرننگ توسط نرشتی معادله دیفرژن یا حتی معادله کنتیک بولترمن (Boltzmann) شروع به حل سوال میکردند، اما تعداد اندک شاگردان قادر بودند تا از چیزی که واقعاً جریان دارد یک تصویر روشن و ساده ارائه بدارند. ما تعداد زیاد شاگردان داریم که میتواند بر نامه مکمل برای حل عددی معادلات فزیکی بنویسد، لیکن تعداد اندک آنها میدانند که مطلب سوال واقعاً در چیست. طور خلاصه یک شاگرد با وجود دانستن تمام معادلات و فورمولها در امتحان فزیک به سهولت ناکام میشود.

پنجم، نه تنها ریاضیدانها، بلکه دانشمندان کیمیا نیز بر نامه وسیع نوسازی شیوههای تدریس کیمیا را آغاز نموده اند. نخست از همه نصاب تعلیمی و کتابهای درسی جدید کیمیا دارای موضوعات، حقایق، اسلوبهای مخصوص و معلومات زیاد است که فزیکدانها در گرجات طرح آنها را به پیشگاه شاگردان خویش بدارند. مؤلفان کتابهای درسی کیمیا از معادلات شروع و دیگر شروع کرده اند؛ در حالی که فزیکدانها از تدریس این معادلات حتی برای محصلان دانشگاهی واهمه دارند و انتظار میکشند تا شاگردان یک دوره معادلات تفاضلی قسمی را تکمیل نمایند. این، باز نشان دهنده آن است که مفهوم و مصمون فزیکی پدیده ها و شکل ریاضی آن طور ضرور و حتمی یک چیز نیست.

ششم، کوششهایی در جهت طرح راههای جدید تدریس فزیک به اساس طریقه همگونیا (Analogies) در اکثر موضوعات فزیک ادامه دارد. واضح است که بسیاری از پدیده های اهترازی و موجی توسط عین فورمول ریاضی نشان داده شده میتواند. بنابراین، ما میتوانیم که عین معادله را برای شرح حرکت یک رقاصه یا یک دوره اهتراز کننده به کار برده به این

طریق زمان تدریس را کوتاه بسازیم. انواع مختلف حرکت موجی در فزیک به طور موفقانه توحید شده‌اند. با آن هم همگون بودن شکل ریاضی پدیده های فزیک به طور ضرور به معنی همگون بودن پدیده های فزیک نیست. در هر صورت حتی اگر ماه این طریق هم تدریس کنیم، باز نمیتوانیم از ضرورت تشریح پدیده های موجی مربوط، در جای مناسب شان در فزیک، رهایی یابیم. به راستی این واقعیت که هر حرکت ممکنه توسط یک سیستم معادلات تفاضلی خطی شرح شده میتواند؛ خواص اساسی این حرکت را به خوبی بیان کرده نمیتواند.

یک کوشش مشابه دیگر به اساس همگونی بین قانون جاذبه نیوتن و قانون کولن، مؤلفان کتابهای جدید درسی فزیک مکاتب ثانوی در چکوسلواکیا راه این تصمیم را داشته است، (البته تاهنوز تثبیت نشده است) که مطالعه پدیده های الکتروستیک را از متباقی موضوعات الکترومقناطیسی جدا و خاصیت های جاد به را با خاصیت های ساحه الکتروستیک به طور موازی مقایسه و مطالعه نمایند. حتی اگر چنین مقایسه و مطالعه مفید هم واقع گردد با آن هم شرح این پدیده، زمانی که یک چارچ برقی شروع به حرکت میکند چه واقع میگردد، بسیار مهم است.

هفتم، از آنچه نا اینجا گفته شد معنی آن را امید ده که ما نباید در تلاش یافتن یک اصول عمومی برای طریقه تدریس بوده و یک فکر واحد داشته باشیم. شا گردان معمولاً احساس میکنند که مباحثیک با ترموداینمیک، الکترو داینمیک و اوپتیک ارتباط زیاد نداشته فزیک نوز آنها متشکل از موضوعات و عناوینی است که بین هم (بر خلاف کیمیا طور مثال) ارتباط ضعیف دارند. از سوی دیگر، انگشاف فزیک مدرن امکانات و دلایل مستند به وجود آورده است که باید فزیک به صورت یک کل طرح و معرفی گردد. حتی از این هم فرا تر رفته کوشش میکنیم فزیک را با کیمیا و بیولوژی توحید و یک مضمون واحد درسی را بسازیم تا نتایج علوم طبیعی مختلف را در بر گیرد. به خاطر بر آورده ساختن این امر کارها و زحمات زیادی به کمک متخصصان رشته های مختلف و معلمان با تجربه باید انجام یابد.

هشتم، سیستم تعلیم و تربیه، همیشه تنها یک عده معدود فزیکدانها را برای تحقیقات اساسی و تطبیقی تربیه میساید. یک تعداد زیاد رشته های دیگر، فزیک را به حیث یک وسیله در رشته های مربوط خویش به مقاصد دیگر به کار میبرند. برای آنها خیلی مهم است تا یک

دانش عمیق و اساسی از فزیک داشته باشند؛ اما متأسفانه برای شاگردان در رشته های تخنیک و حتی در بعضی فاکولته های انجینیری بخشهای مختلف دانش فزیک در کورسهای تخنیک مثل میخانیک ساختمان، انجینیری برق و غیره توسط انجینیران و با افرادی که فزیکدان نیستند، تدریس میگردد. فکر میکنم پیش از آنکه یک فرد بخواهد فزیک را در تکنالوژی مدرن به کار برد، ما باید در او تصویر مکمل از فزیک و میتود آن را به حیث یک دانش طبیعی ایجاد کنیم .

از اینجاست که ما مخالف تمایلات و گرایشهای هستیم که فزیک را در کورسهای مختلف تطبیقی منحل و بالوسیله وحدت درونی و ارتباط منطقی آن را به مثابه یک سیستم، ویران میسازند .

نهم، چند سخن درباره مهارتهای عملی : ما گاهی به خاطر یافتن طریقه های پیشرفت سریع و انکشاف قابلیتهای شاگردان با استعداد بحث و مذاکره میکنیم . در بسیاری حالات ما شاگردانی را مدنظر میگیریم که دارای استعداد های برجسته و شایسته تحسین ریاضی و تفکر نیوریکی میباشند؛ اما نباید چنین شاگردان را بدون مشوره در لابرا توار تنها گذاشت تا باعث بروز خطر بر خودشان و دیگران نگردند. برای آموزش فزیک دست و دماغ انسان هر دو باید کار کنند. بنابراین، زمانی که ما از شاگردان استعداد ریاضی سخن میگوئیم نباید شاگردانی را که شاید ریاضیدانهای عالی نبوده ولی تجربه کاران ماهر و مبتکر باشند، از نظر دور داشت.

دهم، همیشه در فزیک تأکید میشود که فزیکدانهایی که در جستجوی شناخت محیط ماحول خود هستند و قوانین فزیک را به کار میبرند، نباید خشک و متحجر باشند، بل ضرورت دارند تا تفکرات خلاق و مستقل را به کار ببرند. فزیک به خاطر ایجاد چنین قابلیتها و ارزشها در نسل جوان بسیار مؤثر است. ما باید دانش فزیک را به شاگردان به شکل یک پروسه تاریخی که هیچ خانه نمیلیرد، ارائه و معرفی کنیم. باید حدود دانش امروزی را به صورت واضح و انگیزنده بیان نماییم. بنابراین، تدریس دانش فزیک نه تنها برای ساخت بهتر جهانی که مادر آن زنده گئی میکنیم کمک میکند؛ بلکه همچنان باعث انکشاف عالیتر کیفیت معنوی و روحی نسل آینده میگردد.

جامعه و تاثیر آن بر آموزش و پرورش

« به تربیتی پیویا و درست همت گمارید ،

زیرا پرداختن به تربیت مجدد علمی دشوار است . »

ما کارنکو

هر فردی که پای بر هستی بیکران گذارد ، عوامل گوناگونی از قبیل آرگانیزم ، محیط طبیعی و محیط اجتماعی در سازنده گی شخصیت او اثر میگذارد . البته بعضی از جامعه شناسان و روانشناسان بر نقش محیط اجتماعی الویت داده اند .

اما همان گونه که هر معلول میتواند علل گردد یا در علت خود تأثیر نماید شخصیت نیز که معلول علل اجتماعی است خود در جامعه مؤثر مییابد و حرکت آن را سریع و یا بطی میکند ، لیکن حدود تأثیرات مثبت و خلاق فرد در جامعه وابسته به این امر است که اوضاع اجتماعی تا چه حد امکانات بالفعل و مثبت را جهت امکانات بالقوه اورگانیزم فراهم می آورد .
لذا محیطی که پاسخگوی نیاز های مادی و معنوی فرد باشد ، این توانایی را دارد که به پرورش افراد در زمینه رشد شخصیت مؤثر واقع شود و در نتیجه تأثیرات مثبت و با ارزش را در محیط اجتماعی خویش ایفا نماید .

مقدمه بالا ما را بدین نتیجه میرساند که معلم نیز به عنوان فردی از افراد اجتماع خویش متأثر و هم برآن مؤثر میباشد؛ لیکن تأثیر معلمان شایسته و آگاه که عوامل تعلیم و شاگردان و سایر نهاد های آموزشی و آموزش جامعه در مرتعتهی مناسب و شایسته قرار داشته باشند، طبعاً در بازده آموزشی شان به مراتب بهتر از دیگران خواهند بود.

برای بررسی ژرف و واقعی کلیه عواملی که میتوانند تأثیرات معلم را در جامعه هرچه بیشتر مثبت گرداند، به گونه واقعی و پویا به شناخت علی که در پرورش آموزگاران توانا و مستعد مؤثر میباشد و نیز به شناخت علی که میزان تأثیرات آموزگاران پرورش یافته و شایسته را در جامعه ما افزون نماید، بپردازیم.

۱- تأمین نیاز های مادی معلم:

معلم آن گاه میتواند به مسأله حساس آموزش و پرورش بپردازد که نیاز های اولیه اقتصادی و رفاه را برآورده و به د راز هرگونه پراگنده گیهای فکری ناشی از عدم تأمینات اقتصادی به امر تعلیم و تربیت بپردازد، لهذا برخلاف سخن بعضی از دانشمندان که معتقد اند: «شایسته نیست معلم به مسایل مادی بیندیشد.» (۱) باید گفت که چنین برداشتی از معلم باوری نادرست و بیبایه و درواقع امر گریز از شخصیت فرد و خواسته های اوست که چه بسا معلمانی که نسبت به شغل شان علاقه بسیار داشته اند؛ ولی از اثر عدم تأمین نیاز های مادی، ایشان نسبت به مسلک معلمی دلزد و مأیوس و گریزان بوده اند.

البته در خور توجه است که در کشور ما امروز آموزگاران هستند که با وجود سختیها و بدون توقعات مادی، تنها به خاطر عشق و علاقه به فرزندان میهن به کوششها و فداکاریهای بسیار پرداخته کودکان و خورد سالان را هدف تعلیم و تربیت خویش قرار داده اند.

۲- احتیاجات معنوی معلم:

واضح است که تنها با ارضای نیاز های معلمان نمیتوانیم از آنها آموزگاران شایسته بی یافارینیم. بنا براین، سعی میکنیم تا دیگر احتیاجات معلمی را در حدود امکانات بر شماریم. (الف) دا را بودن استعداد و علاقه به مسلک معلمی:

معلم باید در رشته تخصصی خود علاقه و دانش خوبی داشته باشد و این رسالتی است

بردوش آموزش و پرورش هر کشور که تنها افراد پويا، سازنده و علاقه مند به معلمي را با معيارهاي دقيق روانشناسي و ژرف نگريهاي وسيع جامعه شناسي انتخاب نمايد ، لهذا افراد زيادي که امروز بنا به علل اقتصادي و اجتماعي به مسلک معلمي پرداخته اند ، نه تنها به امر آموزش و پرورش مفيد واقع نميشوند ؛ بلکه در حرکت و تکامل عمومي جامعه ورشد فرهنگ آن نيز نقش مؤثري نمي داشته باشند.

ب) آگاهي از علوم گوناگون:

آگاهي نسبي از علوم گوناگون ارنياز هاي معنوي و نخستين هر آموزگار به شمار ميرود . بنا بر اين ، آموزگاري ميتواند بهتر و مؤثرتر کار نمايد که از علوم گوناگون و نيز ارتباط بين تيورها و نظريات گوناگون ، در حد توانايي خويش آگاه باشد. نتيجه اين امر شاگردان را کمک خواهد کرد تا پايدي پيوسته و متکي به علوم به هستي بنگرند و جهانييني خويش را نسبت به طبيعت و جامعه در هر سني که هستند به طور نسبي ژرفتر و دور از خرافات پرورش دهند ؛ زيرا بسياري از معلمان هستند که نه تنها در درس تخصصي شان دانش وينش کافي ندارند ؛ بلکه ارتباط بين علوم مختلف چون فزيک ، کيميا ، رياضي ، تاريخ ، جامعه شناسي و ... را در نظر ندارند و در نتيجه شاگردان شان طوطيو و ارتدادی فرمولهاي گوناگون علوم را بدون درک ارتباط دقيق آنان مي آموزند که اين خود در پروسه آموزش و پرورش شاگردان کمبودي ويژه به شمار ميرود .

۳- تأمين نياز منديهاي مادي و معنوي شاگردان:

بديهي است که تأمين نيازهاي مادي و معنوي معلم نميتواند تنها عامل مؤثر در پيشرفت امر آموزش و پرورش باشد ؛ زيرا معلم با شاگردان به عنوان عامل تعليم دهنده سروکار دارد و اما براي شاگردان نيز چون ديگر افراد جامعه بايد نيازهاي ذيل را تأمين نمود :

الف) نيازهاي مادي :

تحقيقات روانشناسي علمي به اثبات رسانده است ، شاگرداني که از نظر اقتصادي در فقر و ناداري به سر ميرند ، قادر به آموزش درست نيستند . پنايران ، هرگونه کوشش براي آسايش آموزگار بدون در نظر داشت آسايش و تأمين نياز منديهاي حداقل اقتصادي شاگرد نتيجه

رغمایت بخشی به پارتیخواه آورد، یا کم از کم تأثیر آن محدود و ناچیز خواهد بود.

ب) دلبستگی استعداد و علاقه به تحصیل:

شاگردان باید در رشته مورد دلچسپی شان استعداد و علاقه داشته باشند تا بدینوسیله بتوانند از کلیه امکانات بالقوه در بهره وری از تحصیل و آموزش بهره‌مند شوند.

باری روشن است که مسأله سنجش استعداد ها و علایق شاگردان با استعداد آزمائش های اندازه گیری هوش و استعداد امکان پذیر بوده تا حدود زیادی قابل حل است.

بنابراین، بسیار شایسته خواهد بود که رشته های مورد علاقه شاگردان مشخص گردد و هر شاگرد نظریه استعداد و توانایی که دارد در رشته مورد علاقه اش به تحصیل و آموزش بپردازد تا نتایج آموزش و پرورش بیش از پیش مؤثر و سازنده واقع گردد.

ماخذ:

- 1- Buhlow, G. et al. Lernsdwierschiler:
in Dies Gesamtschule Zwischen schlvorsch und Struktur reform, Beltz: 1972,
P. 279.
- 2- Walter, H. Sozialisations Forschung, Friedrich Fromm- ann Stuttgart,
1973, pp. 109-110.

زمانه و زمانه‌ها

به هر الفی الف قدی برآید
من آن مردم که در الف آمدم
بابا طاهر

انسان هر چند که خود را در «طبیعت» گسترش میدهد به همان پیمانه در «تاریخ» تکامل پیدا میکند، گویانکه طبیعت و تاریخ دوجلوه از «اندیشه» و «امتداد» هستند که اندیشه از ویژه گی «روح» است که در «زمان» سیر دارد و امتداد از آن «ماده» است که در «فضا» پهن و گسترده شده است و باز انسان خود ترکیبی از اندیشه و امتداد یا روح و ماده است.

بنابراین اگر در مراحل متفاوت تمدن، شعاع عمل انسان بالای طبیعت گسترده و یا فشرده میگردد، به همان پیمانه زاویه دید وی نسبت به «فضا» و «زمان» نیز گسترده و یا فشرده میشود و ما میتوانیم که اندیشه متفکران را درباره زمان و مکان همگام با دگرگونی زمانه‌ها و محیطها، از دیروز به امروز به گونه اجمال و به مثابه طرح، دوباره بگویم.

در دوره یونانیها که جو امح آن دوران تقریباً در حالت استاتیک به سر میردند و تا هنوز اندیشه ترقی در آن زمان عنوان نشده بود، زمان نیز به صورت استاتیک و «پایا» مطالعه میشد و حالت دایره‌یی را داشت که آغاز آن به انجامش میانجامید و هیچ چیز نو و تازه در محدوده

فضا و گستره زمان به چشم نمیخورد؛ چونکه همان حوادث، تکرار همان وضع قبلی و گذشته را به گونه نوبتی و دوره پی افاده میکردند.

از نظر ابن سینا معیار ارزیابی زمان همان حرکت دوره‌یی افلاك است که جاودانه و ابدیست و اما حرکات چهار عنصر که روبرو با لا و پایین درآمد و رفت استند، چونکه بدایت و نهایت دارند، نمیتوانند معیار زمان را به تعبیر ارسطو و ابن سینا که همان مقدار حرکت است، افاده و ارائه نمایند. بنابراین، ماهیت زمان همان حرکت دورانی است و نه همان حرکات مستقیم الخط با لا و پایین که مخصوص به چهار عنصر آب و آتش و خاک و باد است. گذشته از آن، از نظر ارسطو و ابن سینا عنصر بنیادین واقعی زمان دوره آن و به لحظه اکنون و افاده میشود، به خاطر آنکه گذشته، دیگر وجود ندارد و باز آینده، تا فعلاً تحقق نیافته و تنها آنچه که فعلیت و واقعیت دارد همان لحظه اکنون و بازمان حال است؛ ولی باید بدانیم لحظه آن اساساً بدون حرکت است؛ به خاطر آنکه آن اجزائی ندارد که تغییر در آن صورت بگیرد، پس اگر معیار زمان همان حرکت دورانی و ماهیت آن، همان آن است؛ زمان چنانچه استاتیکی دارد و آرام و بیحرکت است و یا آنطور که در نزد زینون دیده‌ایم تیر متحرک در هر لحظه ساکن است و حرکت نیز عبارت از سکونهای متوالی است.

در دورهٔ رنسانس و به خصوص پس از ظهور سرمایه داری، اندیشهٔ پیشرفت در اذهان متفکران راه یافت و عقاید در مورد «فضا» و «زمان» دگرگون شده است تا به یافته بود. حالاً زمان دیگر دارای یک جهت معین از عقب به پیش شده تا بینهایت امتداد پیدا کرده بود.

تعبیری که از قانون جبر و عطالت شده است، بیانگر تفاوت دو نوع طرز دید و دو جهانبینی متفاوت از دوران قدیم تا عصر جدید است. از نظر قدمای یونان اینکه چرا افلاك به صورت دایره‌یی حرکت میکنند به واسطه آنست که دایره کاملترین اشکال است و اشیا به کمال توجه دارند و حرکت خود نیز نوعی از کمال است و بنا بر این، افلاك نیز به صورت دایره در حرکت و گردش اند و حرکت دایره‌یی در طبیعت خود اشیا مضمحل و نهفته است. بدین ترتیب مشاهده میکنیم که عقیده به کمال و توجه حرکت دایره‌یی ناشی از یک اندیشه

و جهاتیش در سه و محدوده است که بیشتر جنبه زیباشناسی دارد تا زمینه فیزیکی و طبیعی . مگر استدلال گالیله مبتنی بر اینکه اگر از تأثیر نیرو های خارجی صرف نظر گردد، جسم همانطور به حرکت و استوار به سیر خود ادامه میدهد. همانطور که انگست کونت در قرن نوزده و هائری پوانکاره در قرن بیست خا طر نشان ساخته بودند مبتنی بر یک اصل تجربی نیست، چونکه اعمال چنین تجربه کمتر به تحقق مییوندد و بیشتر پهلوی ایدالی دارد . به نظر کونت و پوانکاره اصل مشکل از اینجا ما به میگیرد که معمولا در مطالعه پدیده هایمان عنصر طبیعی و عنصر منطقی نمیتوانند که به درستی و وضوح فرق و تفاوت بگذارند و تصور میکنند که این قانون مبتنی بر هیچ گونه پیشداوری نیست، حالانکه این قانون بر پایه اصل علت کافی استوار است، چون حاکی از آنست که اگر جسم تحت تأثیر کدام نیرو قرار نگیرد، استوار حرکت میکند و به راست انحراف پیدا میکند و نه به چپ و نه به بالا و نه به پایین.

و چون هیچ تجربه ای نمیتواند که در این مورد ما را راهنمایی نماید، مجبوریم که یک فرض غیر تجربی را وارد در کار نماییم و بگویم که حرکت طبیعی اجسام، همان حرکت مستقیم است، درست آنطور که قدما تصور میکردند که حرکت دایره ای کاملترین و طبیعی ترین نوع حرکت است و همانطور که تفسیر و تعبیر قدما ناشی از یک پیشداوری زیباشناختی بود، فرض مائیز که حرکت مستقیم جزء طبیعت ذاتی اجسام است، هیچ گونه مبنای تجربی ندارد و فقط ملهم از تأثیر عصر و زمان است که زمان را دارای جهت و امتداد فکر میکند و میلان طبیعت به سوی خط مستقیم را به جای دایره بر ما تحمیل مینماید . چون در این دوران ما دیگر، آنجهان محدود و در بسته را پشت سر گذاشته ایم و میخواهیم که همانطور به جلو و در امتداد معین به حرکت آیم و باز نایستیم . بنابراین ، طبیعی است که چنین تصویری را داشته باشیم که اجسام نیز همان طور استوار و در مسیر مستقیم به حرکت آیند.

چنین مینماید که حالا دیگر از بند اصطلاحات ده عقل و نه فلک رهایی یافته ایم و زمانها و مکانها در برابر ما تا اینهایت گسترده شده است و پای سخن از منظومه ها و کهکشانها و سحابیها در میان است و انسان عظمت خود را باز یافته است.

میسازد، متناسب با آن بیشتر از خود پیگانه میگردد.

و تضاد میان چیره‌گی انسان بر طبیعت و باز عجز و ناتوانی هر چه بیشتر و فزاینده وی شدت یافته است تا آنجا که سوال هست و نیست تمدن در میان است و شعور خوش دوره ترقی جای خود را به شعور ناخوش دوره‌های بحران داده است. در دوره انحطاط تولید سرما به داری امکان پیشرفت سد شده بود، بار دیگر اندیشه‌های استاتیک درباره زمان احیا گردید و انیشتاین صریحاً اعلام داشت که زمان بعد چهارم فضا است و این فضایی ساختن زمان به وضوح جنبه‌ها را با و استاتیک میدهد و جنبه دینامیک و خلاقیت را از آن سلب میکند. علاوه بر آن، زمان دیگر برای امتداد وجهت خاص و ویژه هم نیست که پیانگروا راه تکامل در یک سمت وجهت باشد و حتی امکان زمان معکوس در تئوری کوانتوم به وسیله پروفسور عبدالسلام نیز طرح و عنوان شده است. همان طور که در دینگر وجه تشابه جهان کروی انیشتاین را با جهان واحد و آرام و بی‌حرکت پرومئیدوس در یونان باستان مقایسه میکند. در جهان کروی انیشتاین، اگر از یک نقطه به حرکت آئیم، امکان آن هست که واپس به همان نقطه برسیم و حادثه‌ای را که یک بار در یک محل معین اتفاق افتاده است، بار دیگر در همان محل متناهی پس از گذشت میلیون‌ها سال نوری در همان جا بار دیگر مشاهده می‌نماییم. بنابراین، جهان انیشتاین نیز همانند جهان یونانیها سر بسته و محدود است و زمان نیز چون فضا انحنا دارد و دوران پیدا میکند.

اگر به کیهانشناسی یونان توجه نمایم، در آنجا مسأله «نیرو» در فزیک ستاره گان مطرح نیست و حرکات آنها صرفاً به روی اصول هندسی توجیه و تفسیر می‌گردد، مگر در دوران لوین و در دستگاه نیوتن «نیرو» در آسمانها راه می‌یابد و خورشید با قوه‌یی که افعال متناهیته

ستاره‌گان و از آن جمله زمین را به گردش به دور خود وا میدارد، مگر در دستگاه انیشتاین و لیهائشناسی وی «نیرو» دیگر وجود ندارد و انحنای فضا و یا هندسه مسوول تغییر وضع و وضعیت ستاره‌گان است و اصطلاح «محل» که در نزد انیشتاین دیده میشود، بی‌شبهت به «محل» لیچی از نظر قدمای یونان نیست و این میرساند که اگر جهان را از دید استاتیک و دینامیک مطالعه نمایم جهان یونانیها استاتیک و باز جهان نیوتن دینامیک و جهان انیشتاین استاتیک است، که خود مولود انعکاس اندیشه‌های عصر و زمان در مطالعه پدیده‌های مربوط به فضا، زمان و نیرو و جرمه است.

منابع و مأخذ :

- (۱) فلسفه اگست کونت، تألیف لودی بریل، ترجمه عربی، قاهره: ۱۹۵۱.
- (۲) جهان، مجموعه مقالات، ترجمه احمد پیرشک، تهران: سال ۱۳۴۲.
- (۳) رمز جهان و جهان خدا، دوکتور عبدالمحسن صالح، قاهره: ۱۹۷۰.
- (۴) طبیعت و یونان، شرودینگر، ترجمه عزت قرنی، قاهره: سال ۱۹۶۲.
- (۵) گزیده‌یی از کنفرانسهای علمی، پوهنمعی علوم اجتماعی: سال ۱۳۶۲.
- (۶) مقالات علمی انیشتاین، ترجمه محمود مصاحب، سال ۱۳۴۱.



هوای شام تاریکتر شد. از درز دیوار صدای غمناکی می آمد:

- چوروت!... چوروت!

گل آفتابپرست که نزدیک دیوار رویده بود، این صدا را شنید و شناخت. صدای «خارک» بود. صدای چوچه گنجشکی که در همین دوسه روز پال کشیده بود و گاهی با مادرش از آن سوی درختها می آمد اینجا.

مادرش او را «خارک» نام گذاشته بود. یعنی گنجشکی که چنگالهایش مثل خالونیز است. خارک هم به این نام میالید. روی شاخه این آفتابپرست مینشست و با سعی زیاد چنگالهایش را به آن میچسپاند. بعد با تقلید از گنجشکان بزرگ مغرورانه صدا بر میداشت:

- جیک!... جیک!

- اماحالی او اینجا چی میکند؟

این را آفتابپرست از خود پرسید. و «خارک» باز هم بادلنگی نالید:

- چوروت!... چوروت!

آفتابپرست به سوی دیوار خم شد و صدا زد:

- آی خارک جان، این تویی اینجا؟

خارک از صدا ترسید و زبانش بند شد.

آفتابپرست افزود:

- خارک جان، نترس. من استم - آفتابپرست.

صدای لرزان خارک بلند شد:

- خاله آفتابپرست، امروز بدون اجازه مادرم، بیرون آمدم. راه خانه را غلط کردم

و اینجا ماندم.

آفتابپرست پرسید:

- چرا این طور آه و ناله راه انداخته ای؟

«خارک» با صدای گریه آلود گفت:

- آه! خاله جان، تاریکی است، میترسم.

آفتابپرست گفت:

- جان خاله فهمیدم و افروود:

- من هم وقتی این طور بیجا میترسیدم. یادم هست که روزی نور آفتاب، لای برگهای

من درآمد. من چشمانم را گشودم گل کردم و از مهربانی آفتاب بسیار خوشم آمد. تا آن وقت

میدانستم که آفتاب غروب هم میکند و شب میرسد.

از این قصه، خوش و خارک آمد. به طرف آفتابپرست خزید تا گلهای او را بهتر بشنود.

فتا پرست به سخنهاش دوام داد:

- خارک جان، وقتی آن روز شام شد و تاریکی همه جا را گرفت، چی بگویم که چه

حالی داشتم. خلاصه، از ترس زیاد چشמהایم را بستم تا هیچ چیز رادیده نتوانم و سحرهم

آفتاب طلوع نکرد و دونیزه بلند نیامد، جرأت نداشتم چشמהایم را بگشایم.

«خارک» که این گلهایم را شنید، به آفتابپرست نزدیکتر شد و مثل این که گریه کند، گفت:

- آه! خاله جان، حالی من چی چاره کنم؟ چشמהایم را میبندم؛ اما این طور بیشتر میترسم.

این را گفت و به حق حق افتاد.

آفتابپرست بادلسوزی از «خارک» پرسید:

- بین، از روشنی نمیترسی؟

«خارک» در میان گریه خندید و گفت:

- نی.

آفتابپرست گفت:

- من کسی را میشناسم که از روشنی میترسد. آن طور میترسد که میمیرد.

«خارک» بیشتر خندید و گفت:

- شما بامن شوخی میکنید.

آفتابپرست خندیده گفت:

- ای «خارک» چرا باور نمیکنی؟ هرکس خود را از چیزی میترساند.

«خارک» قهقهه زد، گفت:

آفتابپرست به پنه پیچک که در پای دیوار روئیده بود، اشاره کرد و گفت:

- هر سحر یک شاخه اش گل میکند؛ اما وقتی که آفتاب بلند شد و او همه اشیای دور و پیش

خود را در روشنی دیده توانست، بیم روشنی در دلش میافتد و بیقرار میشود.

از او میپرسم:

- چرا میترسی؟

آفتابپرست همین جاحف خود را گذاشت و از «خارک» پرسید:

- تو میفهمی پیچک چی جواب میدهد؟

«خارک» گفت:

- نی خاله جان.

و بانعجب پرسید:

- چی جواب میدهد؟

آفتابپرست، جواب داد:

- فقط میگوید: روشنی ترس آوراست. همه مرا میبیتند. «آن وقت بیشتر میترسد»

پتایی میکند و آنچنان با اندوه میگرد که چشمهایش کور میشود و میژمرد.

« خارك » حیران شد و با خود گفت :

- پیچك دیوانه است.

آفتابپرست به « خارك » نگاهی کرد و گفت :

- اگر پیچك بداند که تراز تاریکی این قدر میترسی، حیران خواهد ماند.

« خارك » به فکر افتاد. درباره خودش اندیشید. درباره پیچك اندیشید. بعد از خود پرسید :

آیا این ترسها همه دروغی است؟ جوابی نیافت. از این ترسها خنده اش گرفت. رویش را گشتاند تا برود و به درز دیوار بخوابد.

دیگر مهتاب بلند شده بود؛ اما « خارك » هنوز نخوابیده بود که چیز سیاهی پیش رویش

جنبید و او بی اختیار فغان کرد :

- « چوروت !... چوروت ! »

یعنی : وای این چی « بلا » است !

آفتابپرست، نزدیک درز دیوار بود و دانست که « خارك » از چی ترسیده است. دلش به

« خارك » بیشتر سوخت. پاصدای بلند او را دلداری داد و از او خواهش کرد تا با جرأت بر آن

سیاهی بیند.

« خارك » که چشمانش بسته بود، گشود.

آفتابپرست پرسید :

- شایخنبش ؟

« خارك » که ترسیده بود. گپ زده نتوانست. سیاهی باز هم به نظرش بزرگ و ترس آور آمد :

آفتابپرست با دلجویی گفت :

- « خارك »، این سایه نوست.

« خارك » با عجله سیاهی را از نظر گذراند. راستی سایه خودش بود. کمی شرمید. از

آفتابپرست تشکر کرد و به جایش آرام گرفت.

هنوز دل « خارك » درون سینه اش میزد و شنید که کسی به سختی درنز دیکش نفسک

میزند. مضطرب شد. به جایش ایستاد. خواست فریاد بکشد و خود را از درز دیوار بیرون اندازد.

این بار، کمی طاقت آورد و از خود پرسید:

- «چگونه صدای نفسک هم از خودم است؟»

نفسش را قید کرد. آن صدام خاموش شد. «خارک» دانست که باز هم پیچانیده

است. این بار با اطمینان خودش را خطاب کرد:

- آرام بخواب «خارک»! و چشمانش را بست.

• • •

همینطور امشب ترس «خارک» ریخت. نی از تاریکی میترسید ولی هم مثل پیچک از

روشنی. صبح که شد، بادلی شاد، بالهای کوتاهش را تکان داد. رفت روی تنه آفتابپرست

نشت. از آفتابپرست خوشش آمد. چشمش به پیچک ترس افتاد، خنده اش گرفت. از آنجا پرواز

کرد، رفت و رفت به شاخه بلند پنجه چنار نشست، با چنگالهای خارمانندش شاخه را محکم گرفت

و مثل گجشکهای بزرگ گفت:

- «جیک!... جیک!»

یعنی من ترسو نیستم.

مادر «خارک» که خشم آلود، «خارک» را در میان درختان میباید، یک بار او را پر بلند -

ترین شاخه چنار پیدا کرد. اول باورش نیامد که آن «خارک» باشد. با دقت بیشتری دید. راستی

راستی «خارک» خودش بود.

در همین لحظه «خارک» گردنش را بلند کشیده بود تاراه خانه اش را از آنجا پیدا کند که

بادی آمد. شاخه چنار را شورداد تا او را به زمین بیندازد؛ اما «خارک» چنگالهایش را به روی

شاخه محکمتر کرد و بلندتر گفت:

جیک!... جیک!

یعنی:

- مرا بیهوده «خارک» نمیگیرند.

مادر «خارک» که او را نظاره میکرد، شادمان شد. قهرش را فراموش کرد. از همت

«خارک» خوشش آمد و همانطور که چشمانش به سوی «خارک» بود با خود گفت:

- آفرین «خارک» شجاع!

(پایان)

قصه‌های برگزیده فولکلوری،
منتشره مرکز فرهنگی آسیایی،
یونسکو-کانون انکشاف کتاب-
توکیو، ۱۹۷۶، از قصه‌های مردم غنیال
برگرداننده به دری: پویا فاریابی

ماهیگیر و زنش

روزی وروزگاری ماهیگیری همراه زنش درکنارنهری نزدیک یک ساحل میزیستند. جای زنده‌گی شان کوچک وکثیف بود. ماهیگر عادت داشت که هرروز به صیدماهی پردازد. روزی از روزها در کنار بحر مشغول صید ماهی بود. آب صاف ودرخشان بحر را نگاه میکرد. سیم ماهیگیریش را با دقت میدید. ناگهان احساس کرد که سیمش سنگین شده به سوی پایین کش میشود. با احتیاط سیم را به طرف خود کشید و ماهی بزرگی را از آب بیرون آورد: ماهی پراش گفت: «ای مرد، اجازه بده که زنده باشم. من ماهی حقیقی نیستم. شاهزاده‌یی هستم که جادوشده‌ام. لطفاً مرا رها کن و اجازه بده که بروم.»

مرد گفت: «اوه! موضوع مهمی نیست. ضرورت به این گپ‌ها هم ندارد. من باماهی که میتواند گپ بزند، کاری ندارم، پرو هر طوری که دلت میخواهد، زنده گی کن.»
بعد ماهی را اجازه داد که برود. ماهی بایک پرش در زرفای آب‌ها تانبدید شد و خط‌درازی از خون را در دنبال خود به جا گذاشت.

وقتی ماهیگیر به خانه‌اش برگشت، قصه ماهی سخنگو را از اول تا پایان برای زنش باز گفت و افزود که ماهی را اجازه داده است تا به آب برگردد و آن طور که دلش می‌خواهد زنده‌گی کند. زنش گفت: «چیز دیگری از او نپرسیدی؟» مرد گفت: «نه، چی چیزی را باید از او می‌پرسیدم؟» زن گفت: «اوه! خدای من، خودت میدانی که مادر این خانه کتیف و وحشتناک به سرمی‌بریم؛ زنده‌گی ما آنگونه از بدبختی و سیاه‌روزیست، پس پرو، برای ماهی بگو که ماصرف یک خانه روستایی می‌خواهیم.»

ماهیگیر درحالی که از مفکوره زنش راضی به نظر نمی‌رسید، تریچیک بحررفت. وقتی در آنجا رسید، بحر سبز و طلایی معلوم میشد، او در کنار آب ایستاده شد و گفت:

«او ای مرد دریا،

پیابه من گوش بده،

و به زنم آلیس،

که بلای زنده‌گی من است،

او مرا فرستاده تا از تو گدایی کنم و بخششی بخواهم.»

بعد ماهی شناکان نزد ماهیگیر آمد و گفت: «خوب، اوجی چیزی می‌خواهد؟» ماهیگیر گفت: «اوه! زنم می‌گوید وقتی که من ترا گرفتم بایستی پیش ازها نمودنت، چیزهایی را می‌پرسیدم، او میل ندارد پیش از این در ویرانه‌یی زنده‌گی کند، او می‌خواهد یک خانه روستایی داشته باشد.» ماهی گفت: «به خانه‌ات برگرد، او پیش از رسیدنت صاحب خانه‌یی خواهد بود.» ماهیگیر به خانه برگشت، دید که زنش در کنار دروازه یک خانه ایستاده است. زن گفت: «مرد، به درون بیا، بین آبا این خانه از آن ویرانه بهتر نیست؟!»

خانه‌دارای یک اتاق خواب، یک اتاق نشیمن (سالون) و یک آشپزخانه بود. در پشت‌خانه باغچه کرجک پر از گل و میوه قرار داشت. صحن باغچه پر از مرغها و خروسها بود.

ماهیگیر گفت: «ما بعد از این به خوشی زنده‌گی خواهیم کرد.» زنش گفت: «میکوشیم کم از کم خوش باشیم.»

همه چیز تا یکی دو هفته به درستی گذشت. بعد از آن زن ماهیگیر گفت: «شوهر عزیز،

این خانه بسیار کوچک است، اتاقهای زیاد ندارد. باغچه و صحن آن نیز بسیار خرد است. من میخواهم در یک قصر بزرگ سنگی زنده‌گی کنم، لذا دوباره نزد ماهی برو و بگو که برای مایک قصر ببخشد. ماهیگیر گفت: «من میل ندارم نزد ماهی بروم. شاید او فخرشود. باید به همین خانه روستایی قناعت کنیم.» زنش گفت: «یاوه گویی نکن، او باخرسندی این کار را خواهد کرد. برو کوشش کن که صاحب قصر شویم.»

ماهیگیر رفت؛ اما قبلش به سختی میتپید و سنگینی میکرد. وقتی به کنار بحر رسید، بحر، ناآرام رأیی و تیره معلوم میشد، نزد یکر رفت و گفت:

«اوای مرد دریا،

پیا به من گوش بده،

وبه زلم آلیس،

که بلای زنده‌گی من است،

او مرا فرستاده تا از تو گدایی کنم و بخشی بخواهم.»

ماهی شناکانان نزد وی آمد و گفت: «خوب، او اکنون چی میخواهد؟» ماهیگیر با غمیگینی گفت: «زلم میخواهد در یک قصر سنگی زنده‌گی کند.» ماهی گفت: «برو برگرد، زنت پیش دروازه قصر ایستاده خواهد بود.» ماهیگیر وقتی نزد زنش برگشت، دید که به راستی او نزد قصر بزرگی ایستاده است، زنش گفت: «نگاه کن، آیا بسیار باشکوه و عالی نیست؟ هر دو یکجا به درون قصر رفتند، دیدند که دسته بزرگی از بوکران صف بسته انتظار آمدن آنها را دارند. اتاقها آراسته به فرشهای زیباست، در همه اتاقها چوکبها و میزهای طلایی چیده شده است. در پشت قصر، باغ بزرگی وجود دارد. آنسو تر جنگلی پر از گوسپندها، بزها، خرگوشها و آهوهاست. در گوشه دیگر، طوبله‌های پررنگ گاوها و اسبها به نظر میرسند، بهترین گاوها و اسبها در این طوبله‌ها نگاهداری میشوند.

مرد گفت: «خوب، حالا مابقیه عمر مان را در این قصر پررنگ و زیبا به خوشی خواهیم گذشتاند.» زن گفت: «شاید بتوانیم ولی بگذار در این باره خوب فکر کنیم.» آنگاه مرد به خواب رفتند.

فردا صبح وقتی که خورشید جهانطلب طلوع کرد، زن از خواب پر خفاست. شوهرش را با آرنجش زد و گفت: «شوهر جان، هله بیدار شو و به کار شروع کن که ما باید پادشاه روی زمین باشیم.» مرد گفت: «زن، اوزن، چرا خیال پادشاه شدن را داری؟ من نمیخواهم پادشاه شوم.» زن گفت: «اما من میخواهم.» ماهیگیر پاسخ داد: «اما او زن، چطور میتوانی پادشاه شوی؟ ماهی نمیتواند پادشاهی را به تو ببخشد.» زن گفت: «شوهر جان، پر گویی را پس کن. برو و بکوش، ما پادشاه خواهیم شد.» مرد در حالی که پریشان و خمگین معلوم میشد و به هوسبازیهای زنش میاندیشید، راه افتاد. بحر رنگ تیره و تار داشت، چنان کف کرده بود که مینداشتی زار زار گریه میکند. ماهیگیر نزدیک بحر رسید و گفت:

«اوای مرد دریا،

پیا به من گوش بده،

و به زخم آیس،

که بلای زنده گی من است،

او مرا فرستاده تا از تو گدایی کنم و بخشی بخواهم.»

ماهی گفت: «خوب، اکنون چی خیالی دارد؟» مرد گفت: «زنم میخواهد، پادشاه شود.»

ماهی گفت: «به خانه ات برگرد، او پادشاه شده است.»

ماهیگیر به خانه اش برگشت. وقتی در آنجا رسید، دسته یی از خدمتگاران را دید.

آواز ملایم موسیقی به گوشش رسید. بعد به درون قصر رفت، دید زنش تاجی از طلا به

سر دارد و بر تختی از طلا و الماس نشسته است. در دو پهلویش دوازده دختر زیبا ایستاده اند

که یکی از دیگری رسا ترند. مرد گفت:

«خوب زن، آیا پادشاه شدی؟» زن گفت: «بلی، من پادشاه هستم.» بعد مرد در حالی که

زنش را نگاه میکرد گفت: «او!» زن، پادشاهی چقدر خوب و خواستنی بوده است! اکنون

بیشتر از این آرزویی نخواهم داشت، ها؟» زن گفت: «من نمیدانم چه خواهد شد و چه

پیش خواهد آمد. این درست است که من پادشاه هستم، لیکن سر انجام خسته خواهم شد و فکر

میکم که باید امپراتور شوم.» ماهیگیر گفت: «اوزن، چرا آرزوی امپراتوری را به سر

مهروری و جلو هوسهای خود را نمیگیری؟ زن گفت: «بس کن دیگه، نزد ماهی برو، برایش بگو که من میخوام امپراتور شوم.» مرد پاسخ داد: «اوه! زن، زن، ماهی نمیتواند ترا امپراتور گرداند. من میل ندارم که چیز دیگری از او بخوام.» زن گفت: «من پادشاه هستم و تو برده و اسیر من. بنابراین، امر میکنم که مستقیماً نزد ماهی بروی.» مرد ناچار شد که برود؛ ولی همان طور که راه میرفت با خود غم غم کرده و من من کرده گفت: «این بار خوش نخواهد آمد، خواهشهای زخم فزونی گرفت. ماهی کم از کم از این همه خواهشها خسته خواهد شد و از آنچه که انجام داده است پشیمان خواهد گردید.» با همین فکر و اندیشه راه میرفت. چون غرق فکرهای گوناگون بود، ندانست که چطور به نزدیک بحر رسید. بحر آرام، سیاه و گل آلود بود، باد سخت و نیرومندی میوزید، با آن هم به کنار بحر رفت و گفت: «اوای مرد دریا،

بیا به من گوش بده،

و به زخم آلیس که بلای زنده گی من است،

اومرا فرستاده تا از تو گدایی کنم و بخششی بخوام.»

ماهی گفت: «اکنون چی چیزی باید داشته باشد؟ ماهیگیر گفت: «او میخواد

امپراتور شود.» ماهی گفت: «به خانه ات برگرد، اوقلاً امپراتور شده است.»

مرد دوباره به خانه برگشت، به جای معین نزدیک شد، دید که زنش بالای یک تخت بلند طلایی نشسته است و یک تاج بسیار بزرگ طلایی هم بر سر دارد. در یکسو، سپاهیان صف بسته اند و در سوی دیگر نوکران و خدمتگذاران. قد هر یک آنها از دیگری خورد تر به نظر میرسید. در روبه رویش گروهی از شاهزادهگان و اشراف و بزرگان قرار داشتند. ماهیگیر نزدیک زنش رفت و گفت: «زن، امپراتور شدی؟! زنش گفت: «بلی، من امپراتور هستم.» مرد در حالی که خیره خیره به وی مینگریست، گفت:

«امپراتور شدن چی چیز خوبی برده است، ها!» زن گفت: «شوهر جان، چرا باید تنها

امپراتور باقی بمانیم، من میخوام پاپ یا پیامبر شوم.» مرد گفت: «اوه! زن، زن، چگونه

میتوانی پاپ یا پیامبر شوی؟ در جهان در یک وقت تنها یک پاپ وجود پیدا داشته باشد.» زن

گفت: «من میخواهم فقط پاپ باشم، این سکه گیتی نذر دزد، پرو به ماهی بگو که مرا پیشوای مدهی تمام جهان گرداند.» مرد گفت: «ماهی نمیتواند این خواهش ترا بپذیرد.» زن گفت: «چقدر احمقانه است، وقتی میتواند امپراتور گرداند، میتواند پاپ هم بسازد، برو تلاش کن چیزی خواهد شد.» ماهیگیر رفت. لیکن وقتی به کنار بحر رسید، باد تندی میوزید، بحر توفانی بود و مثل آب جوشان میجوشید. کشتیا به روی موجهای بحر پایین و بالا میرفتند. مبانۀ آسمان کمی آبی و روشن به نظر میرسید؛ لیکن سمت جنوب آن کاملاً سرخ بود، تو میپنداشتی که اکنون توفان ترسناکی صورت خواهد گرفت. در چنین حالی مرد ماهیگیر را بیم برداشت، به خود لرزید، زانوانش سست شد و عرق ترس از پیشانی‌اش جاری گردید، پا آن هم به کنار بحر رفت و گفت:

«اوای مرد دریا،

بیاباه من گوش بده،

و برای زخم آلیس،

که بلای زنده‌گی من است،

اومرافرناده تا از تو گدایی کنم و بخششی بخواهم.»

ماهی گفت: «اواکون چی هوسی دارد؟» ماهیگیر گفت: «زنم میخواهد پاپ شود.»

ماهی گفت: «به خانه ات برگرد، اوقبلاً پاپ شده است.»

ماهیگیر به خانه‌اش برگشت، دید که زنش بر تخت بسیار بلند و باشکوهی نشسته است.

وسه تاج بزرگ جواهر نشان بر سر دارد. درد و کنارش صفهای مردان بزرگ و پادانش،

باشکوه و شوکت و دبدبه ایستاده‌اند. چهلچراغهای گوناگون در چهار سمت می‌درخشند. این

چهلچراغها آن چنان بزرگ و بلند بودند که مثلش را دردنیاکسی ندیده بود. ماهیگیر در

حالی که به این همه شکوه و شوکت خیره خیره میدید، گفت: «زن، آبا پاپ شدی؟» زن

گفت: «بلی، من پاپ هستم.» مرد گفت: «خوب زن، پاپ شدن چیز عالی و باشکوهی

بوده است، ها! اکنون باید راضی و خرسند باشی. بزرگتر از پایی یا پدایمیری برای تو چیزی

وجود ندارد.» زن گفت: «در این باره فکر میکنم.» بعد آنها به خواب رفتند.

لیکن زن ماهیگیر نمیتوانست بخوابد. تمام شب فکر کرد که چه مقامی میتواند برتر از مقام پاپ

باشد. و او پس از پاپ به کدام مقام دیگر باید برسد. صبح فرا رسید، آفتاب جهان را روشن نمود، اواز خواب برخاست. از پنجره به بیرون نگاه کرد. به فکر فرو رفت و بباخود گفت: «آیا من نمیتوانم جلو ناپش آفتاب را بگیرم؟» بعد خشم و خودخواهی عجیبی او را فراگرفت. لذا با شتاب شوهرش را از خواب بیدار کرد و گفت: «شوهر، برخیز نزد ماهی برو و برایش بگو که من میخواهم فرمانروای آفتاب و مهتاب باشم.» ماهیگیر نیمه خواب بود؛ لیکن به مجردی که گپ زنش را شنید، سخت ترسید. از یک پهلوی به پهلوی دیگر غلتی زد. بعد از تخت خواب پایین افتاد و در همان حال بانوعی زاری گفت: «زن، او زن، از برای خدا، آیا نمیتوانی به این مقام بزرگ و با شکوه قناعت کنی؟» زن گفت: «نه، من بسیار ناآرام و پریشان هستم. تحمل آنرا ندارم که آفتاب و مهتاب بدون اجازه من طلوع کنند. مستقیماً نزد ماهی برو و بگو که خواهش مرا برآورده سازد.» ماهیگیر ترسیده و لرزیده نزد ماهی رفت. به ساحل بحر نزدیک شد. توفان سخت و ترسناکی بحر را فرا گرفته بود. توفان چنان قوی و نیرومند بود که حتی درختها را ریشه برمیکنند و صخره هارا میلرزاند. آسمان در یک دم چنان تیره و تار گردید که هیچ جای و هیچ چیز دیده نمیشد. رعد و برق چنان تند و تیز آغاز یافت که مورا براندام هر آدمی راست میکرد. بعد موجهای کوه پیکری در سطح بحر پدید آمدند، این موجها مثل شتر مست میغریزند و بر صخره های بلند ساحل سینه میسایندند. ماهیگیر ترسیده ترسیده گفت:

«اوای مرد دریا،

بیابان من گوش بده،

و به زخم آیس،

که بلای زنده گی من است،

او مرا فرستاده تا از تو گدایی کنم و بخششی بخواهم.»

ماهی گفت: «اواکنون چی میخواهد؟» ماهیگیر باربان و نیم زبانی گفت: «او میخواهد

فرمانروای آفتاب و مهتاب شود.» ماهی گفت: «هوسهای زنت از اندازه گذشت. اوسزاوار

همان نهر کثیف است، برو دوباره به همان خانه کثیف خود برگرد.»

آنها دوباره تا دیر زمانی در همان خانه کثیف و وحشتناک میزیستند.



په تیره زمانه کې یوه ډیره خودخواه اوبی تربیی ښځه وه. دی ښځی دوی لونی درلودی. مشره لوری هم درنگ او صورت له پلوه، اوهم داخلاق اوکړو وړوله نظره مورته ورته وه. کشره لور برعکس پلارته ورته وه. مهربانه، با ادبه اوډیره هم ښکلی وه. پرمور باندی یی مشره لور ډیره گرانه وه او دکشری لور څخه یی ډیره کرکه کیدله. مور به له خپلی مشری لور څخه ډیره څارنه کو له، مگر کشره لور به یی تل مجبوروله چی له سهار څخه تر ماښامه پوری په کارکی ورکه وی اوحی خپله دودی هم په پخلنځی کی وغوری. نجلی مجبوره وه چی هره ورځ دوه واری لری لځای ته لاره شی اویو داوبو دروند منگی پراوړه کیزدی اوکورته یی راوړی.

یوه ورځ چی دڅاه څاری ته ولاړه وه، یوه بی وزله بودی ورته راغله. زری جامی یی په تن کی وی اوله نجلی څخه یی دڅنلو اوبه وغوښتی، نجلی منگی ښه پاک وښځه، له اوبو څخه یی ډک کړ او مرسته یی وکړه چی ښځه وکولای شی په آرامی سره اوبه وغښی. کله چی ښځی اوبه وغښلی مخ یی نجلی ته ورواړاوه اووویل:

- ته ډیره مهربانه اوبادبه نجلی یی. ستاددی نیکی او ادب په بدل کی به قاته یو انعام درکړم.

دانشگاه بنابیری پرېنتهوه، مگر دسوالگرو جامی یی آغوستی وی چی خولک یی و نه
پیژنی او وکولای شی پوه شی چی مخوانه نجلی ترکومی اندازی پری و زلو خلکو مهربانه ده.
بودی وویل :

- زمانعام دادی چی له دی وروسته هرکله چی خوله پرا نیزی له خولی څخه به دی گلان
یا قیمتی دانی را تویی شی. بودی داخبره وکړه اوله سترگو پناه شوه. نجلی خپل منگی له اوبو
څخه ډک کړ او کورته راستنه شوه .

کله چی نجلی کورته ورسیده، موری ورباندی په قارشوه چی ولی یی ځنډ کړی دی.
نجلی جواب ورکړ:

- مورجانی، که می لږ څه ځنډ کړی ما وبخښه .

همداچی داخبری یی له خولی څخه ووتی پنځه سره گلان ، دوی مرغلری او دوه غټ
الماسونه یی هم له خولی څخه تویی شول .
موری چیغه کړه :

- دانوڅه دی؟ ستاله خولی څخه مرغلری او الماس توییژی. داڅه معنالری؟ ښکلی
نجلی ټول هغه څه یی چی یی لیدلی او اوریدلی روخپلی مورته وویل او هر خبره به یی چی
کوله له خولی څخه به یی سره گلان او الماسو دانی راوتلی .
موری وویل :

- سمه ده! اوس چی داسی وشوه نومشره خور دی هم باید داو بود راوړ لو لپاره وراستم.
راځه زمالوری وگوره چی دخور له خولی څخه دی دڅپرو په وخت کی څه شیان توییژی.
باور لرم که ته هم دښاپیری څخه داسی انعام تر لاسه کړی ښادی او خوشحالی به دی درپه برخه
شی. ددی کار له پاره باید دځاه غاری ته ورشی او کله چی یی وزله بودی دی څنگ ته درځله
باید په ډیر ادب سره هنی ته منگی ورکړی چی اوبه تری وځنډی .

مشره لوری چی ډیر قهرجنه وه ویی ویل :

نه زه اوبه راوړی نشم .

مور ورباندی چیغه کړه :

- زه پرتا امر کوم چي لاره شي. همدا اوس به مخي .

لتي نجلي دسپينوزرو بڼکلي منگي چي په کورکي يي درلوده، واخيست او په داسي حال کي چي تر ژبه لاندې يي بڼکنخل کول دځاه په لوري روانه شو .

ځاه ته لانه وه رسېدلې چي سترگي يي په يوې بڼکلي نجلي چي ډيري نوي او بڼکلي جامي يي آغوستي وي ونښتي، هغه بڼکلي نجلي ددې څنگ ته راغله او اوږه يي تړي وغوښتي .
داهماغه بيا پيري وه چي ددې دخورسره يي ليدنه کتنه کړې وه. دا وار يي د شاهزادگي جامي آغوستي وي چي ددې نجلي په اخلاق او کړو وړو باندې هم پوه شي .

قهرجنې او بد اخلاقي نجلې وويل :

- خيال کوي زه راغلي يم چي تاته اوږه درکړم بيا يي داسي به فکر کوي چي دادسپينوزرو منگي مي هم تاسي ته راوړي دي. که غواړي چي اوږه وځني نو لطفاً يي په خپلو لاسونو سره وځنډه .

شاپيري وويل :

- ته ډيره قهرجنه نجلې يي. ستاددي بد اخلاقي او قهر له کبله تاته يو انعام درکوم : له دې نه وروسته هر وخت چي خبري وکړي له خولي به دې ماران، ځنگښي او صحرايي موږکان تر پکي. شاپيري دا خبره وکړه اوږه تلواو سره له سترگو پناه شوه. قهرجنه نجلې هم په تلو او کورته را ستنه شوه .

موږچي دلورد راتلو انتظار يو ست له کوره ووتله او سترگي په لاره وه .

همداچي موږ خپله گرانه لوړو ليدله وويل :

لوړجاني تاته ووايه څه دي وکړل؟

قهر جني نجلي دخولي پيڻي وکري او وويل:

- لورجاني راته ووايه غمدي وکرل!

دا خبري جي وکره لهخولي غمخه يي ماراو غنگني را ترپ کرل.

موري په ډيري ويري سره چيغه وکره:

- دا څه شي دي؟ حتماً دا استاد خورکاردی. ډير ښه. حق به يي په لاس ورکړم. مورخپلي

کشري لورته ورغله. تر هغه چي يي کولای شوای ويی و هله. خوارکي نجلي وتښتیده او

کورته نژدی په يوه غنگله کي پته شوه. يو غوان شهزاده چي دښکار غمخه راته، نجلي يي

وليدله. د نجلي په ښايست مين شو او پوښتنه يي تري وکره چه ولسي. يواځي غنگله ته

راغلي اوژاري.

نجلي وويل:

- موري له کوره شرلي يم.

دا خبره يي وکره اوله خولي غمخه يي پنځه شپږ مرغلي او خوداني الماسه ولويدل، شهزاده

حيران پاتي شواوله نجلي غمخه يي غوښتنه وکره چي دخولي غمخه يي مرغلي او الماسو

دراوتلو علت بيان کړي.

نجلي هر هغه څه چي ليدلي او اوريدلي وو، ټولي غوان شهزاده ته وويل. شهزاده پر

نجلي مين شو. هغه يي خپل قصر ته راوستله او واده يي ورسره وکره، مگر دخورله خولي غمخه

يي دومره غنگني او صحرايي موزکان و وقل چي سور يي په تنگت شوه او له کوره

غمخه يي وشړله.

يازوچي: نور خان رحيموا
اوزيکستان - سعادت مجله سی دن
۲ نجي سان، ۱۹۸۴
نشرگه تيار لاوچي: مراد همدرد

چيرايلى تېرىك

ميرزا اولر نيكېگه درس تيارله گنى چيغقن ايدى. ليكن او يين گه مشغول بوليب قالدى.
پير زومده اوى توس توپلنگ بوليب كيندى. اولر پير پيرلريگه ياستيق آتشر دى. پيش باشلر
اظر افنده گي رايحه ايسه باغچه ده اور گنگن قوشيني نى ايئيب اويين گه توشر دى:

تاغ لر باشى تومن، تومن

سوكيله دى، يى يى جان

آق ناش، دوله نه

سوكيله دى، يى يى جان

را به قوشيني دوام پيره آلمدى. بوزيگه يا ستيق كيليب نوشدى. قيز چه نينگه باشى
آرقه گه آغيب، بويى آغريدى، همه، او! او! بقر دى آوازي باريجه ايركين نى
نوشته گه، اور ياشى

ايركين تيليني چيغريب، اخيني بور پشتير دى.

چيغيجى ايا غى آستنده گى پخته سى ييغليب قا لگن ايکينچى ياستيق نى آليب باشى براهر

کونر دی۔ غمخان اور دیم سینی؟ یاستیق اوزی نیگیب کیتدی کو، منہ سینگہ ۔

- عمہ ،

- وای اولمه سم بو قنقه جینی لیک تغین؟ نیمه قیلیسلر اوزی، شوم تکه لر !
هاله ایشیک دن کیره سالیب جورای کیتدی. یاستیق نی باله نینگ قولدن تارتیب آلیب،
اور پندریغ ده گی قیشه ییب کیتگن کورپه لر اوستیگه اولاق تیر دی .
قیز چه کوز لرینی کته، کته آچیب عرض قیلما ققه باشله دی :
- ایکی مرتبه اور دی. ینه اورماقچی دی .

- بولدی دبدی غضب ییلن هاله ، کیین باله لر تمان بور دی .
سیز لر نینگ تعذیرینگ نی بیر پیریب قوریمه سم می !
میرزا اوزینی ایشیککه اور دی. ایرکین سکر ب پنجره تاقچه سیگه چیقادی، اما قاچمه دی .
هاله قیرق یاش لرگه باریب قالگن ییوه. او ایرکین نینگ تعذیرینی بیرمه دی . هر دفعه
شونقه دیگنی ییلن حالی نه رابه نی ، نه ایرکین نی بیر بار هم چیر تگن ایمس .
- کونیم قورسین. کیچگه چه ینمی من. ایرکین الم ییلن قره دی .
شوم تکه ! حاضر گینه ییغیشتریب چقیب کیتگن ایدیم - کو.
ایرکین کورک نیشینی کورسه تیب یلجه یدی .

- کوله دی- به ! هاله غضب ییلن توشک نی سیلکیب قاقادی .
سین قرب تور، حال آتینگ کیلسین. اینده مگن سری حدینگدن آشیب کیتپسین .
اوشه اوی نینگ اورته سیده ققیب تورگن رابه عمه سینینگ پاتیگه کیلدی . موشوککه
اوخشپ سویکه ندی :

عمه جانیم، مهربانیم !

کیین گی سوز هاله نی ایر پتدی، مهری تا ولنوب قیز چنی قوچاق له دی. یوزیدن اوپوب

بهریگه یاسلیدی

- شمریم ؟

کیین ایرکین گه یوزلندی .

- ایندی بولدی. تلتیب کیتیسن. راجینی لری سوریب لوی نی ییشتره باشله دی .

- آتنگ نی اویلتیریپ سیز لردن قولیمه سم بولمیدی .

ایر کین قوا عینی اویدی خومره ییب قره دی :

- اورسم ، سوکسم میندن گونگلی قاله دی ، دیب اینده می اویلب پوره ویرسم ، منه باشیم گه چیقیب آلدینگلر . بونداق اویلب قره سم ، میندن آنه چیقمیدینگن گه اوخشیدی . مکتب دن اوز ینگ آیمس ، کرتینگ ییلن بکسینگ کبله دی . ایر ته دن کیچ گه چه سوپ ئییش دن باشینگ چقمیدی . یا یلفان می ؟ راست سین گینه نی اویلب جانیم تکه ، پوکه . اویگه کیچ کبله سن . نه در سینگ نی اوقیس ، نه او قاتینگ نی وقتیده یسن . کیر - چیریوره من . اوکنگ نی ییعله ته سن . آتنگ نینگ یوق لیگی ییلنمه سین دیب ، آق یوویب ، آق تره سم ... یوق منه عاقبت .

کوندن - کون قولا ق سیز بولیب کیتیسن . ایر کین نینگ قیسر لیگی توتدی .

- ایشینگیز بولمه سین مین ییلن !

- شونقه می حالی ؟! عالمه ایر کین نینگ یوزیگه قتتین تیکلدی .

- شونقه دیگین .

- همه ،

او نینگ کوزلریگه باقر ایکن عالمه بی اختیار یومشه دی .

- بخشی ، بودفمه هم کیچیر دیم . بار اویسه .

عالمه قولیده سو پورگی ایر کین نینگ آریندن قرب قالدی .

کوزی گه باش ابله ندی ، کیلینی ایسله دی .

ایسیز گینه گل ! قندهی کیلیشگن ، قندهی چیرایی عیال ایدی ! کوزلری پونجه اوخشه مه

ایر کین نینگ ایکار گه اوئی خفه قیلدیم . پاله - ده ، شو خلیک قیلسه نیمه قیلپنی !

عالمه شوگونئی ایر کین توغریسیده او که سیگه هیچ نیمه دیسه دی .

فقط ! خاتینینگ نینگ ییلی هم اوتدی ، ایندی اویلن ، دیدی ، خلاص . توشک ده همه سی ییلن

آته سی نینگ گهی نی تینگلب باتگن ایر کین نینگ قولا ق لری دینگ بولدی . آته سی نیمه

دییر کن ؟

- آهه سیز گه رخصت ، کیلین قیدیره ویرینگک ، سیز گه باقنی مینگه یاقه ویره دی :
هر کونی قوچاقلب یانه دیگن ایرکین آته سیگه تیسکری اوگریلب آلدی . ایلکی قولینی
تیزه سی آره سیگه قیسیب او خلبه قالدی . توشیده آنه سینی کور دی ...

گل همشیره ایدی . او اوشه آق خلته ده اوغلی نینگ توشیگه کیر دی .
« تیز یاردم » موتری دن توشیب ، مکتب تمانگه یوردی . قولیده دارولر پکسی ایمس ،
هادی خرید پکسی بار ایدی .

ایرکین اوئی پنجره دن کوریب توروردی . سیوینیب کیندی . صنف نی باشیگه کوثریب کیلینی .
- باله لر قره ننگ لر ، آتم کیلینی . او تیریکک ایکن ، تیریکک !
- دیگنجه اوزی نی ایشیک که اوردی .

قیزیق ، آنه جانی او ییلن قوچاق آچیب کوریشمه دی . شاشیب بکسینی تینکیله دی ده .
ایلکی دانه یومشاق کلجه آلیب اوزه تدی .

- آل اوغلیم ، بیر لی رابعه گه بیر ، مینی کو تینگک لر ، مین البته کیله من . ایرکین بیر آتمسیگه
بیر قولیده گی کلجه گه قره ب داو دیره دی . آنه سی موتر گه او تیریشی ییلن او هوشیگه
کیلپ آرقه سیدن بو گور دی .

آنه کیتمنگک ! آنه جان ، آنه ، آنه ، آنه !

عثمان چوچیب اویغاندی . اوعلی فینگک ایلکه سیدن توتیب اوزیگه قره تدی .

- سینگه نیمه بولدی ، ایرکین بای ، نیمه ، توش کور دینگک می ؟

ایرکین باشینی کور په گه بورکب آلدی . کوزینی بومدی . توشینی اوزیلگن جاییدن کورماقچی
بولدی . آنه سینی او یله دی . کوزیگه یاش تولدی .

ایرته لب آته - باله مکتب گه شاشیلشدی . ایرکین بوییل او چینچی صنف ده . آته سی ،
اوفوتوچی . بوقاری صنف لر گه درس پیره دی . اولر مکتب حویلی سیگه قدم قوییش لری ییلن
زنگک اوریلدی .

- آته خلاص ، دیدی عثمان ، کیچیکیشیمیز گه آز قالب دی .

- اگر آنگک بولگنیده یزلی ایرته اویغانگن ، نهاریمیزی هم تیارله گن بوار دی ، ارغلیم .
ایرکین قدیمینی تیز لتدی ، « آتم اقیسی آتم ؟ کیچفورونگی اینگن . ینگسی می ؟ » کونگه ! بن کیچیر دی .

ایرکین مکتب دن اوز وقتیده قیتدی -

- نیمه بار، همه ؟

هاله دسترخوان یازرکن، چهره سی آچیلیب نورگن جیهنی گه مهری تاولنپ قره دی.

- قیقه لی مستاوه پیشیریب قویدیم. او قره قال، نای چاغیم.

ایرکین بکسینی سوری (چپرکت-چار پایی) چیتیگه قویب اوتیردی. هاله چینی ده

اورقات آلیب کیلدی.

- منه، آش بولسین.

- همه، سیزگه بیر نرسه کورسه تی می؟ ایرکین قاشیق نی قویب، بکسینی تینکیلدی.

دفتر پنی آلیب اوزه تدی.

- منه !

هاله یازو دفتر پنی آلدی. سوری چیتیگه اوتیریپ ورقلماقه باشله دی.

- بلی، اوغلیم خطینگت چیراییلی.

نمره لرنی کورینگت سیز- دیدی، ایرکین مفتنیب. مینگه بیر ینگت. دفترنی قیته دن

ورق له دی.

منه! پیش، منه! پیش! منه، منه!

هاله خرسندبولیب اوتینگت ایلکه سیدن قوچدی.

- بلی اوقوچی دیگن بونداق پولیب دی. یشه، ایرکین پای!

ایرکین-بخشی باله بولیش گه اوز- اوزیگه سوزبیرگن. اینگه مهم، همه سی نینگت

گیلدن چیقمیدی. او-گت غشیگه تیگمیدی. یوقسه، همه سی زیریکه دی. اینگننن

قیلیب- ینگنی آنه، تاپسه، اونده نیمه بوله دی؟ بیر هفته دن بویان همه سی ییلن بیرگه

پا نیشتی. حاضرین پخته ییغیم تیریمی. آنه سی اوقوچیلرنی دله گه آلیب چیقه دی. اویگه

پیرقیسی محل ده قیته دی. بورت ده ایرکین همه سی کینگت قیلیب سالگن یومشاق

اورنیده اوخلب یانگن بوله دی. آت بولسه او بغالنه دی. پیراوی اویگه چیقپ کیت ده.

همه سی ایرتک ایتیب بیر دی.

پیر محل ده کوچه ایشیک آچیلدی، قرائن اولیک ده ایزکک کیشی یوتلدی. سل بوتمی
اوی گه آته سی کیریب کیلدی.

- اوخله، ایندی- دیدی، عالمه کورپه نی اونینگ ایلکه سیگه تارتیب. آتنگ نینگ
اوقاتینی اسیتیب ییره ی. ایرکین نینگ. اویقوسی قاجدی. دهلیزده آته سی ییلن عمه سی گپ-
لشیب اوتیریش دی.

- باله لرینگ یاشن، کونیکپ قالیشه دی- دیدی عالمه پست آوازده :

فقط نوی نی تیزلش کیره ک. هه دیعی قاره یامغیر باشلنه دی.
حرکتینگ نی قیل. باله لرینگ اوزینگه نصیب قیلسن. آته نینگ اورنی باشقه ایکن.
عثمان قولینی رویاککه اریندی. کفت لرینی تیزه سگه قویب چوقورآه تارتدی.
پیشانه سی تیزلشیب اویگه تالیدی کیین .

- قتی پخته پیر یاقلی پوله ویرسین چی، بویاغی بیرگپ بولر- دیدی واورنیدن نوردی.
ایرکین خیال گه تالیدی.

حاضر عمه سی عادت ده گی دیک چراغ نی اوچیره دی وکیلیب یانه دی، شونده
همه یاق قاپ- قرائن بولیب کینه دی.

... بوویم هم، آتم هم اولیب قالدی- اوپلردی او، اولگنلر اودنیاده اوچره-
شیده دی دپگن لرینی ایشیتگنن. راست دن هم بوویم آتم نی کورگن میکن؟ مین-چی،
آته جلییم نی نخواهد ایندی هیچ قچان کورمه سم؟ آته جان ا
یوره گیدن آچیلیب چیقن ایللی نداعمه سی نینگ قولاغیگه عمه جان، ا...
بولیب ایشیتلیدی.

- نیمه دین نای چاغیم ؟

ایرکین کورن باش لرینی اوتوب عمه سی تمان گه قره دی.
- کیلینگ، تیزراق، قودقوب کیشلین، عالمه قولیده گی. تاواقی نی تالیه گه قویب
قیق کیلیدی. باله نینگ یانیه چوزیلدی، پیشانه سینی وایله لرینی سیله دی.
- آزیب کیتیب دی باله یچاره. ایس تیگنده آتهدن ایرلش یمان؟ آته سینی بوللیدی.

ایرکین جسمی نینگ بوییلدن سحکم قوچاقله دی:

- سیز، همه دن یخشی سیز.

- اوخلی قاله، قوزیم.

ایرکین جسمی نینگ قولیتنی گه سوقیلدی.

بیغیم- تیریم دن نری توی بولدی. اوشه کونل اوشه یادینه مکتب دن کیلیشی ییلن ،
رابعه ابتدی:

- آکه، عدم ییزگه آنه تاپیبد بلر، حال آلیب کیلیشه دی:

ایرکین، کتته بنگیلیک ایکن- کو، دیگن د بک آفرینیب بیر قره ب قویدی ده، اویگه
تامان بوردی. اونی، هیچ کیم، حتی تندیرگه نان یاپه یا تگن عهسی هم سیزمی قالدی.
اوی ایچی بوم- بوش. آنهسی نینگ نرسه لری نریکی اویگه تاشیلگن. ینگى کوچ
او چون بوشه تیشگن بولسه کبرک، شاشیب دیوارگه قره دی. آنه جانی نینگ صورنی
(عکس) یوق ابدی.

ایرکین دهلیزگه، اوندن نریکی اویگه آتیلدی.

- انه او!

- آستانه ده توخته دی. روبه روده پنجره تاقچه سیده اوشه چوکات لی صورت
توره ردی. صورت گه اوزاق تیکلیدی، اما ییقله مه دی. کین خود دی بیر او تیکنه!
کوبه یا تگن دیک خوف ییلن قول چوزدی. ساق آینه گه لیلی باسادی. آرزین یئوژیدن
ایسین کوز یاشی سیزیب آقادی، لب لری پیچبرده دی:

- آنه جان، سیزنی بشیریب قویه من، هیچ کیم تا پالمیدی. مین سیزنی اوتگه کوزستمی
من! ایشیتیسیر می، آنه جان کورستمی من! شونده دی دیب سیکین بوزیلدی. ایرا نیده گی
سوزنی تگیگه قوریلگن بیر توله گه توشدی. کویله گینی ییچیب، صورتنی اولایسلرورده دی.
ده اینگ ایچکری جایگه، سوری نینگ سمیت تاقچه سیگه قویلدی. ایسنگ کلب چیتیب، آتیه
اکوژیلده ی- تیر قیشنی تیر کیتدی ینگیل تین آلدی.

تندیر یانیدن او تیر گن ، همسی چغیر دی :

- ایرکین جان ، سوکیلیر ، تای چاغیم !

ایرکین تندیر یانیده گی بوش کاسه ده سوکیلیریب قویدی . کیین چونقیدی و تندیر ایچیگه قره دی . قودالرگه اتب یا پیلگن یاغلی پتیر لر قیزه ایب پیشیدی . عالمه اوزیش دن آلدین سواوره باشله دی . نان هم ایرکین گه « ینگه آنه » نی ایسلندی . غشی کیلدی :

- توکیل - توکیل . نانینگیز حاضر همه سی توکیلپ کیته دی .

- بارنری تور ، دیدی عالمه ایسقی دن بورنینی جییریب ، نفسینگ فورسین :

قیزق ایرکین نینگ د عاسیدن کیین نان لر پیرین - کیین کولگه یومه لی باشله دی .

عالمه شاشیب قالدی . حتی قولینی کوید یریب آلدی . خوناب آشدی . کاساونی آتیب یوباردی .

ایرکین سکره ب چپ پیر دی ؛ ایوان گه قرب قاچدی ، اوندن اوی گه کیردی . قوشنی خاتین لر سوپره اطرافیده او تیریب سامسه ، قنله مه قیلشه یاتگن ایدی .

- ایرکین جان ، کیل بواققه - دیدی خیری خاله ، سینگه بوغون ینگه آنه کیله دی بالم .

گپ گه تور دی خاله آره لشدی :

- رحمت لی گلی یخشی ایدی . الم بی شفقت ایکن ، باش وقریگه برابر ایکن . چاپسی جنت ده بولسین . ایشقلب کیله دیگن خاتین انصافلی بولسین ! دیگنی ایرکین نینگ طبعی کیلیتر دی . کیله دیگن خاتین کوزیگه دیوو الوسنی بولیب کوریندی . نوستدن (دفعاً) آباغی آستیده گی چابنک نی فوتبال توپیده ی نییب یو باردی . چابنک آستانه چار چوی نگیگه یا نفیز یلگن تاش گه نیگیب چیل چیل سیندی . ایرکین شالجه گه توکیلگن شمه لی باسیب ایشیک که آتیلدی .

شو کونی آتشان اوی گه قونی - قوشنی ، اوزاق - یقین قرینداش لر بیخیلیشدی . ایوانده شو خلیک قبله یاتگن باله لر نی کیم دیر :

- یارینگلر ، کوچه ده اویتنگلر ، حاضر کیلین کیله دی دیب هیده دی .

باله لر آره سیده ایرکین هم بار ایدی . کسل قوزی دیک هر بیر هر بیر ده توریب قالدی .

ایلازنی هم پسند قیلمی قی و چوقیلیب اوینه یا تگن یلنگ ایاق کوریلکچن چهره سی آچیلگن

باله لرگه روشن کوز لرینی تکیب بهضیده اوزنی هم قوشیلیب یو گوریب کیتدی .
بوییشده کوچ آر تیلگن یوک موتری کوریندی . باله لر شو نمانگه چاپد یلر :

کیلیش کیلیش !

قازه سوپوریب سرسیپیلگن کینگ گ-وچه اورته سیده شلویره ب تورگن ایرکین گه
ناقیش کیلیش او شقیردی :

-هاو، باله ! قاج یولدن کورمه ییس می . موتر کیلیتی . موتر چراعی نینگ کوچلی
نوریدن باله نینگ کوزی قمشیدی ، اوزینی چیت گه آلدی . کیلین کیلیدی .

آننگ ییلن کوریش می من می ؟ دیدی عالمه . ایرته لب مکشبه گه حاضر لیک کوره
یانگن ایرکین گه ، بخشی ایمس ؛ کیر کیلینگ آنه دیگین . قچان گه چه قچاچه سن ؟ آننگ
خفه بولیتی . اوجوده هم بخشی عیال . رابعه نی قره ؛ الله قچان تاپیشیب آلدی . کورسنگ
هوسینگ کیلیدی . فو غیر جاق دیک قیلیب یسه تیب قوییدی . یوره قال اوزیم باشلب کیره من .
ایرکین پیرگه باقدی . بکسی باغینی محکم اوشله گن چه ؛

- کوردیم ، دیدی .

- قچان ؟ قچان کوردینگ ؟

ایرکین باشینی کوتر دی .

- تامگه چقیب کوردیم ... حویلی سوپوره یانگن ایکن .

عالمه کولیب یو یا ردی .

- وای تینگت - ای ، شوهم کوریش بولدی می ؟ اخیر مونداق ایشیک دن اسلام
وعلیکم آنه جان ، دیب کیر می سن می ، تای چاغیم ! ایرکین تیرم بوریلیب کپته باشله دی .
قدمی تا باره تیز له شیب باره ردی . او ، او جان دن شیرین آنه جانینی هیچ کیم گه
ایشیدی . هیچ کیم اوز آنه جانی اورینی باسالمیدی . «آننگ» ایمیش بیگانه بیر خاتین نی
ایندی او قندهی قیلیب «آنه» دیب اتیدی .

دماغی اچیشیب ، خوار لیگی کیلیدی ، عهه سی نینگ .

های قیافه؟ مکتبینه حال ایرته - کو، نهار قلیب کیت، دیگه نیی ایشتمه ده دی هم
یو گوریب کیتدی .

ایر کین بیران نر سه دن رنجیسه یا که آنه سی ایسیگه توشیب قالسه هیچ کیم بیلان کیلشمس
صف ده گئی اینگ آرقه چوکی گه یاریب او تیریب آلردی. شوح، بی آرام صف داش ار،
ایسه آنه سی و فات ایتگنیدن سونگ اونو ایه بی دیگن، فعل کیفیتی گه قره ب معامله
قیله دیگن بولیب قالیشگندی. او یسگ بوگون آرقه چوکی گه یاریب او تیر گئی نی کوریب
اور تاق لری هم عادت ده گیدن پست راق آواز ده گپییر یشردی، شوحلیک قیلماقچی
بولگن لری ایسه تشقیریگه چیقیب کیتیشدی. باشیی قوللری اوستیگه قوییب خیالگه بیریلگن
ایرکین نینگ قولایگه صنف داش قیزلر نینگ شیویر - شیریری چلیندی :

- آنه سی اویله ییب دی...

- وای بیچاره - ای...

- اوگی آنه، اوگی - ده...

- یوق اونو مین پیله من، بخشی عیال .

رنگ چالیبب صنف گه اوقوتوچی کیریب کبلدی . یوق لمه قیلدی ، ینگى درس
مرووع بی نخته گه یاریب چیقدی. صنف ایشیگی سیکین گیمه قیله دی. اوقوتوچی ایشتمی
گئی نی دوام ایتیر یو یسر دی. لیکن هر بر سه دن حبر دار زیرك اوقوچیلر الله قچان
سیر پشگندی ایشیک ینه قیله دی.

- ایشیک قیله یا پتی - دیدی باله لردن بیرى. بیر یلیب درس توشیتیره یا تگن اوقوتوچی
ملال کیلگندیک تباشیرلی قولینی لته گه اریندی، یاریب ایشیک نی آچدی .

اوقوتوچی نینگ آوازی صنف گه ایشیتیلیب تورر دی :

- ایرکین نینگ آنه سی؟ نیمه ایدی؟ خوب، خوب، حاضر، دیدی ده. سونگ او

اونیرگن لرگه یورلندی. ایرکین، آننگ کیلیدیلر . چیقین جی.

ایرکین حاضر اورنیدن توریشینی هم، تورمسن لیگی نی هم بیلمسیدی. لیکن توریشی

نشری گه چیقشی کیره ک. چونکه اوقوتوچی هم، صنف داش لری هم ایشیک آلدیده گئی .

عیال هم اونی استقبال اییب توریب شی. اونینگک باشی، بوتون تنهسی عین پینده تاش دهی آغیرایدی. بو آغیرلیکی کوته ریش، فکرو اونی وجودینی اورهب آلگن قره مه. قرشی، اچیق کیسکیر تویغولرنی بنگیشی اوچون اونگه ثبات، برداشت و قوت کیره ک. ایدی. اونی تونا و کونی توشیده کورگن دی. اونی سورب، اونی یادلپ، بکسینی آزیق. اوقات گه تولدیریب کیلیب کیتگنده. اونوش، ایدی. حاضر ایسه، بولر نینگک همهسی اونگیده تکرار له یاتتی. فقط کیلگن آدم آههسی ایمس، باشقه عیال... اوناعلاج قوز غه لیب ایشیک تامان گه یونلیدی.

جمجیت (بی صدا) بنانینگک اونگک طرفیده گی پنجره اطرافینگه سونگینچه عیال. اونی کوتیب (استقبال) توره ردی. عیال گه قره گیشی هم کیل مه دی. باشینی بیرد کوترمی اونینگک یانیدن اوتیب کیترکن :

- اوغلیم ایرکین جان، د پدی عیال التجا ییلن. تنه سیده گی تاش دهی آغیر یوک قره مه. ورشی تویغولر گر دایدیه چیه لیب باره یاتگن ایرکین توحته دی. الم ییلن عیال یورینگه تیکیلدی.

- نیگه کیلدی بکیر؟ نیگه؟

- ایسیغده ییب آلگین دیب نان کیلتیر گن دیم، اوغلیم.

- کیره ک ایمس، نانینگیز هم، اوزینگیز هم.

- اوشه کونی مکتب دن فیت مه دی. کیچگه چه کوچه لوده نترهب یوردی. اوبگه.

کیلگچ ایسه هیچ کیم ییلن گپلشمه دی، سوری نینگک تگیگه توشیب آههسی صورنی نینگک بوزینگه باسیب اچیق - اچیق ییغلب آلدی:

- ایرکین، های ایرکین! عمهسی نینگک تاوشی اونینگک هوشیگه کیلتیردی.

- اوایسته می تشقیرگه چیقدی. هارغین توریب فالدی:

- باله جانیم، آچیقیب کیتگن دیرمن، اوقاتلن می من می؟

- آننگک سین اوچون قیناق شور باچیه ریب یورودله :

- اوشونده گینه بوگون توز هم تانه گئینی ایسلدی. شوربانی نیز گینه ایچیپ آلدی.

آرتیق چه سوال وجواب لردن قوتولیش اوچون قوشك که چوزیلدی .

. . .

ایرته لب کیم لریمی کیوکن ، اوینگه آته سی کیریپ کیلدی .

عثمان باله گه باشند - آباق قره دی .

ایرکین اونغیسیر (ناقولی احوال) لنب کوزینی آلب قاچدی .

نیگه اوینگه کییرمه پیسن- دبدی عثمان یومشاق ، ایرکه اهگن آهنگده قی سور نهار-

قیله میز .

ایرکین عمه سیگه بیر قره ب قویدی ، ناعلاج اونگه ایساغ تشله دی .

ایوان زیبه سیده تورگن عیال گه یقین لشرکن یوزی ، قولاعی گه چه لاوولر دی :

- سلام .

عیال اونی قوچاغینگه آلدی .

- قاچاق باله ، نیگه کیره وبرمی سن ؟ مین سیمی کورگیم کیله دی . سین ایسه اونیر ،

نهار تیارلیمن .

ایرکین آینه وندایوان دهگی تحته سوپه گه چیقدی ، اونیریب . تیرسگینی خان تخته گه

قویدی . عثمان اوغلی بینگ روبه روسیگه اوتیردی ، ریمدن قره دی .

شوویت باتاق ایشیگی دن رابعه موره له دی . صدف دیک تیش لریمی کورسه تیب جیلمه بدی :

- اکه ،

قولینی آرقه سیگه قیلب یقین کیلدی :

- منده نیمه پار ؟

ایرکین ایلکه قیسدی :

- منه ، رابعه بنگی زرد وپنی سینی کوز- کوزلب باشیگه کییدی ، آنم بیر دیلر . سین هم

برنی کیده باتسنگ ، هر نرسه بیره دیلر .

ایر- خاتین کولیشدی . ایرکین هم ایلجیدی .

« بنگی آنه » اولارنی نهار گه تکلیف ایتدی . جای قویب اوزه تدی .

- آل، او غلیم.

ایرکین یرق ای تیپ قره دی، کوزلر اوچره شدی.

او غلیم، آنه سی هم شولده دی دیمس میدی؟ ایندی شومینگ آنم می! یوق! آنم گه
هیچ هم اوخسه میدی. آنم چیرایی ایدی. اوزی... آوازی!
- بوله قال، دیدی عثمان چایی حوپ لب، کیچ قاله میز.
آنه- باله مکتب گه جوفشدی.

ایدی هرکونی مکتب گه آنه سی بیگک آلدیدن چیقیب کیته دی. بیراق آنه سی فنچه،
لیک اورو نه سین، اوقسواوق آچمس، هیچ کیم گه بیلد یرمی گاه گاه سوری بیگک
نگیگه توشیب چیقردی؛ اما عیال بونی الله فچان بیقه گن ایدی.

ایرکین کیلیدی. کیم لریمی المشریش اوچون اویگه کیردی، انگره بیب قالدی.
روبه روده گی الماری اوستیده آنه سی بیگک صورتی تورردی.
- کیلیدنک می، او غلیم!

او گیریلیب قره دی. آنه سی. نیمه قیله ربی ییلمی قالدی. باله گیم...
ایرکین نینگک یوره گی آرزیق دی، نوست (ناگهان) دن یاروغ عالمگه چیقیب
قالگی دیک حس قیلدی اوزینی. ایندی بیلدی. عیال مصما، قیاق مهری ییلن آنه سیگه
جوده - جوده اوخشرکن.

بیردن اوزینی عیال نینگک قوجاعیگه آندی:

- آنه!

ایرته سی آقشم ایرکین آنه سیگه چیرایی پست کارد تقدیم قیلدی. اوده دانه دانه
قیلیب شولده دی سوزلر یازیلگن ایدی:

«آه جانیم، سیزنی بیره - یینگیز ییلن تهرپک لیمس. یختیمزگه ایندی سیر اولمنگ،
اولمنگک سیز! اوغلینگیز ایرکین.»





عبدالصمد قیومی وزیر تعلیم و تربیه

کاربرد مؤثر هنرمندی ح. و. خ. ا. و عرصه آموزش و پرورش

در اینجا و در این مقطع زمانی، که به مناسبت یک امر عظیم و ارجمند یعنی «تجلیل از بیستمین سالگرد حزب دموکراتیک خلق افغانستان» مطالبی را به پیشگاه خواننده گان گرامی ارائه مینمایم، بسیار شایسته خواهد بود که سخن خود را در رابطه با مسئله فرهنگ و با وسیله مسئله آموزش و پرورش خلاق و نوین در کشور آغاز نمایم؛ ولی قبلاً باید متذکر شوم که انقلاب در کشور ما به پیروزی رسیده است؛ انقلاب ادامه دارد؛ پروسه انقلابی در کشور ما تحکیم میپذیرد؛ ادامه انقلاب بایشرفت و گسترش تعلیم و تربیه پیوند ناگسستی دارد. بنابراین، ایجاب مینماید که به خاطر تحقق کامل آرمانهای انقلاب هر تبعه افغان با سواد باشد تا بهتر بتواند از انقلاب و دستاورد های آن شجاعانه دفاع نماید و تا آخرین رمق زنده گی با انقلاب همدم و همنا و هموا گردد.

باری محققان و دانشپژوهان آگاهی خواهند داشت که سیر تاریخ، مدنیت، فرهنگ و نیز آموزش و پرورش در کشور ماسخت شگفتی و اعجاب انگیز بوده است. بنابراین، تشخیص درست فراز و فرود این سیر شکوهمند فرهنگی و شناخت علمی و آگاهانه آن بدون شک، نخستین گامی خواهد بود که در جهت بهتر گردانیدن آن مسیر طولاند نی تاریخی و حفظ تداوم شایسته ستیهای متعالی و درخشان گذشته، برداشته میشود. به عبارت دیگر، شناخت درست گذشته و تشخیص دقیق حال میتواند انقلابیون و مبارزان دلیر و نترس را در

مسیر رشد بهتر و شگوفاتر هراز دهد. به همین مناسبت، به جاوبه مورد خواهد بود که از سیر تاریخی و فرهنگی کشورمان به اجمال و اختصار یاد نمایم، سپس به تحلیل و تجزیه وضع آموزش و پرورش در کشور پردازم و تا آنجا که وقت یاری دهد، خواننده گران گرامی را در روشنی اهداف عالی تعلیمی و تربیتی کنونی، که خود در پرتو رهنمودهای حزب و دولت انقلابی مانتحقق پذیرفته یا میپذیرد، قرار دهم.

آری، افغانستان کنونی و انقلابی که روزگارانی به نام آریانلله و بعد به نام خراسان، یاد میشده در درازای سده های پیشمار، نور دانش و معرفت به سراسر این خطه کهن و باستانی، درخششی عظیم و چشمگیر داشته است. فرهنگ و مدنیت سترگ و شرفمیں ما هم در دوره پیش از اسلام و هم بعد از اسلام چنان شکوهمند، پر بار و پایدار بوده است که یاد و باران زمانه های دراز نتوانسته به آن آسیبی برساند و نابود گرداند. خوشبختی ما در این است که مانه تنها صاحب و وارث یک فرهنگ و مدنیت عظیم و درخشان هستیم، بل حق داریم که به عظمت، جلال و شکوهمندی چنین فرهنگ و مدنی بیالیم و فخر نماییم؛ اما سوال اساسی اینجاست که آیا ما به همان مقدار اراثیه مدنی و فرهنگی، که از گذشته مانده، پسند نماییم و یا رسالت داریم که به توسعه و گسترش و تحکیم آن پردازیم؟

البته پیش از پرداختن به پاسخ این پرسش لازم است یادآوری نمایم که در چند سده پسین، بر آن شط عظیم فرهنگ و بر آن خط روشن و گسترده مدنیت و سر انجام بر آن مسیر درخشان فخر و بالنده گی و تعلیم و تربیه عالی و سستی، دشمنان دانش و معرفت راه جستند. نا آگاه ترین و خودکامه ترین عناصر، که از علم و فرهنگ فرسخها فاصله داشتند، بر مسند قدرت تکیه زدند. این گروه جاهل و بی فرهنگ که مهر و نشان عقبمانده ترین و ناپسما نترین سیستمهای فرهنگی فیودالی و ماقبل فیودالی را بر جبین داشتند، بسیار جاهلانه و ناپخردانه به ویرانی و تباهی بنیاد استوار فرهنگ مادست یازیدند و تلاش کردند که ریشه های فرهنگی و تاریخی ما را بخشکانند و برهستی درخشان مادی و معنوی کشور ما که متعلق به توده های ملیونی زحمتکش این مرز و بوم بود، پرده یی از جهالت و تباهی را بگسترانند. البته باید به صراحت گفت که این گروه بی فرهنگ و ضد فرهنگ هما ناسیماها و کرکترهای سلطتی بودند

که لوټ آخريڼ نمونه هاي شان راخشم پښان کن وفساد برانداز انقلاب دموکراتيک نوريه نپروى مردم وپه رهبري اصولي ح.د.خ.ا. برآى هميش ازصفحه تاريخ افغانستان انقلابي سترده؛ اماپه همه بيداردلان وفرزانگان کشورما آشکاراست که هرچند سايه سفاکان ستمکښ وجهل گسترسلطت باطلوع انقلاب ملي ودموکراتيک نور برآى هميش ازافغانستان انقلابي زد وده گشت ؛ ولي شومترین اثرات آن (پيسواډى) در پهلوى سا یرمصیبتها ونابسامانيها چون: گرسنه گي ، مرض ، فساد ونابرابريهای اجتماعي که از مشخصات عمده نظامهای خانخاني، فيودالي ونيمه فيودالي بود، موقتاً به ميراث ماند .

پيروي انقلاب ملي ودموکراتيک نور وپه ويژه مرحله نوين وتکاملي آن که به رهبري ح.د.خ.ا. صورت گرفت دربرابر تمام ارزشهای فرتوت گذشته وميراثهای شوم سلطتي ، دليرانه وآگاهانه به ستيزي امان برخاست وبا اين ستيز علمي راه به انجام رسانيدن دگرگونيهای بنيادی را در عرصه هاي گوناگون حيات سياسي ، اقتصادي واجتماعي مردم ما گشود ؛ اين تغييرات اساسي وسازنده يکي پي ديگري درعمل تحقق پذيرفت واز آن جمله سيستم تعليم وتربيت نيزبا دگرگوني کيفي ومترقي مکاتب کشور را واقعاً په کانون آموزش وپروورش سالم ونوین مبدل ساخت .

ازاينجاست که مابه ميراث خوب وارزشمند گذشته پسنده نينماييم وتوقف را نيمپذيريم وبا رسالتي که بر دوش داريم به پيش ميرويم وغنای پيشتر فرهنگ و مدنيت را جستجو ميکنيم ؛ چنانکه رفيق گرامي ما ببرک کارمل مشي عمومي کميته مرکزي ح.د.خ.ا. ورئيس شوراي انقلابي ج.د.ا. در بيانيه شان خطاب به جوانان ليه امانی گفتند: « شما جوانان بايد براي کار ومبارزه وساختمان جامعه نوين آماده شويد؛ زيرا آيده به شما تعلق دارد. امروز حزب ودولت باتمام امکانات ، وظيمه خود ميداند که رمينه هاي خوب را براي آماده گي پيشتر شما مهيا سازد. شما بايد وطن ومردم خود را دوست داشته باشيد وبدان عشق بورزيد تا کشوري آباد، پيشرفته ومترقي رادر جمله کشورهای ديگر اعمار نماييد. پيشرفت وترقی وطن درکار سازنده شما نهفته است وآن را بايد باوجدان پيدا ر، باوقف وايتار وروحيه وطنپرستانه انجام دهيد. هم از اينجاست که رسالت مادر دوران کنوني عميقتر ميشود و

پیشروی به سوی تأمین امکانات بهتر و بیشتر را گسترده‌تر تدارك می‌بینیم تا باشد که به پیروزیهای چشمگیر بیشتر نایل آییم. باری از سوی دیگر، خواننده‌گان گرامی آگاهی خواهند داشت که سیستم جدید تعلیم و تربیت که با انفاذ فرمان شماره ۲۶ مؤرخ ۱۳ مؤرخ ۱۳۵۹ حمل شورای انقلابی ج. د. ا. و مصوبه شماره ۲۱۳۶ مؤرخ ۹ حمل ۱۳۵۹ شورای وزیران ج. د. ا. در پروسه تطبیق قرار گرفت محتویات سیستم آموزش و پرورش را به شکل علمی و به نفع انسان زحمتکش و آرمانهای صلحخواهانه بشریت مترقی، به ویژه سعادت و رفاه مردم مین ما، دگرگون ساخته است.

محتویات نظم نوین تعلیمی و تربیتی ما عبارت اند از: تطابق پانیاژمندیهای سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه مادر مرحله کنونی انکشاف تاریخی و هماهنگی آن با نتایج دستاورد های علوم مترقی معاصر.

در فرمان شماره ۲۶ شورای انقلابی ج. د. ا. تحولات اساسی در ساحة کلتور و دیگر ساحة های حیات معنوی کشور عامل مهم به منظور اعمار جامعه دموکراتیک تشخیص گردیده است و بنیاد یک سیستم جدید تعلیم و تربیت که با زمان و آرمانهای زحمتکشان توافق داشته باشد امر نهایت ضرور تلقی شده است. مطابق به این فرمان در سیستم جدید تعلیم و تربیت فرزندان تمام اتباع کشور بدون در نظر داشت ملیت، جنس، مذهب و موقف اجتماعی و اقتصادی در فراگیری آموزش و پرورش حق مساوی دارند. با مقایسه مختصر این روش است که سیستم تعلیم و تربیت در گذشته به منافع طبقه حاکم جبار خدمت میکرد و در حلقه کوچک سلاطین و اغنیاء قرار داشت. اکثریت عظیم مردم زحمتکش ما را، که دهقانان، کارگران و پیشه‌وران تشکیل میداد، آنها نمیتوانستند فرزندان خود را تا به سطح عالی تحصیل برسانند و ملیونها طفل کشور ما در سنین کودکی با پدران و مادران زحمتکش خود در مزارع و کارگاهها به کارهای توانفرسا دست به گریبان بودند و اگر عده‌یی بسیار اندکی هم راه مکاتب را در پیش داشتند، بنا بر خصوصیت محتوای سیستم تعلیمی و تربیتی گذشته، که در برگیر منافع اقلیت مفتخوار بود، نمیتوانستند از محصول به اصطلاح «مکتب» و «تعلیم و تربیت» به نفع طبقه خود که ستمکشان بودند به گونه علمی و عملی استفاده به عمل آرند؛ زیرا بدانگونه که هاید است در هیچ یک از زبانهای اقلیتها و ملیتهای برادر و به هم برابر ما به استثنای دو زبان رسمی

(دری و پنتو) کتاب درسی ، مدد درسی و راهنمای معلم وجود نداشته است ، اما در سیستم جدید تعلیمی و تربیتی کشور ما که بر مبنای خواسته های عالی و فرهنگی مردم زحمتکش و بر مبنای اقتضایات زمان و انقلاب تدوین گردیده است اهداف اساسی آن را در ساخت مکاتب تعلیمات عمومی و تربیت کامل و همه جانبه فرزندان تمام اتباع کشور تشکیل میدهد به نحوی که آنان پس از فراگیری دانشهای متداول و مترقی روزگار انقلابی ما به مثابه اشخاص آماده و ورزیده و سازنده گان جامعه نوین و دموکراتیک در تحولات انقلابی و اجتماعی و رفع عقب مانده گی اقتصادی و انکشاف فرهنگ ملی حصه میگیرند .

سیمای نسل بالده و جوان کشور ما که در سیستم جدید تعلیم و تربیت آموزش و پرورش میابند با مشخصاتی از قبیل : وطن دوستی ، نوع پروری ، احترام به ارزشها و عنعنات پسندیده توده های زحمتکش و روح قهرمانی ، تقوا و ساده گی ، روح خدمت و فداکاری ، احترام به زحمتکشان و والدین ، تربیت انترناسیونالستی و عشق و علاقه به کار و زحمت ، معین و مشخص میشود .

وزارت تعلیم و تربیه ج. د. ا. که به تأسی از مشی اصولی و مترقی ح. د. ح. ا. در ساخت شگوفانی فرهنگ انسانی و پیشرو به خصوص در تعلیم عملی و مؤثر سیستم جدید تعلیم و تربیت مجدانه به پیش میرود . دشمنان انقلاب دموکراتیک که با فرهنگ مترقی و دانش مثبت انسانی مخالفت دایمی و آشکارا دارند پیشروانه و لجوجانه به توطئه ، تخریب ، آتش افروزی و ویرانی ، انسان کشی و انواع فجایع ننگین دست میازند تا بتوانند با ایجاد سکنه گی در پروسه پیشروی دانش مترقی که متضمن رفاه ، سعادت ، صلح و برابری و برادریست چند روزک دیگر به عمر طفیلی سرمایه سالاران ستمگر و سفاک ادامه دهند ؛ ولی آنچهانی که مشهود است اینگونه توطئه ها و سنگ اندازیهای نوکران ثروت و سرمایه هیچ گاهی نتوانسته و نخواهد توانست که سیر پیشروانه و مترقی جنبش فرهنگی و تعلیم و تربیت نوین کشور ما را به عقب بکشاند . وزارت تعلیم و تربیه نتوانسته است به کمک دانشمندان مجرب کشور و به همکاری متخصصین کشور دست اتحاد جماهیر شوروی پلان سیستم آموزشی و پرورشی جدید را به صورت دقیق و بنیادی طرح و تدوین کند و همچنان کتب ، مواد و وسایل درسی جدید را مطابق به این سیستم تهیه و به مقیاس

سراسر کشور به دسترس مکاتب قرار دهد. همچنان برای عملی ساختن هر چه در ستر و دقیقتر مفردات تعلیمی، این وزارت انستیتوت پیداگوزی، پروگرام ماستری و ریاست اکمال تخصص را تأسیس کرد. در امر تربیت کادر های ورزیده و آموزگاران آگاه و پیشرو نایل آمد. وزارت تعلیم و تربیه به منظور آنکه معلمان مسوول و متعهد مارا در امر اشاعه درست مواد درسی و محتویات جدید آوزشی و پرورشی آگاهی دقیق و علمی دهد به تدویر سیمینارهای علمی و میتودیک در سراسر کشور پرداخت.

وزارت تعلیم و تربیه به پیروی از برنامه عمل حزب دموکراتیک خلق افغانستان با کمکهای دولت ج.د.ا. و با هدایت های مستقیم رهبر آگاه و انقلابی ماریق ببرک کارمل منشی عمومی کمیته مرکزی ج.د.خ.ا. و رئیس شورای انقلابی ج.د.ا. در امر تسهیلات شرایط فراگیری آوزشی و پرورشی کلیه فرزندان مردم زحمتکش کشور در تلاش است و در پهلوی تعمیم علمی سیستم جدید تعلیم و تربیت، در امر تعمیم و گسترش جنبش سواد همه گانی در کشور ما به فعالیتها و اقدامات لازم و مؤثری متوصل گردیده است. طور مثال در عرصه تعلیم و تربیه و آموزش در جهت تعمیم سیستم مترقی تعلیم و تربیه و امحای پیسوادی در کشور پروگرامهای تدریسی تدوین و تکمیل گردیده، کتب درسی تألیف و کادرهای نوین معلمان آماده میگرددند. بناهای مکاتب ترمیم و تجدید ساختمان شده برای آنها اثاثیه و تجهیزات تهیه میشود. جهت تأمین گذار به سیستم جدید تعلیم و تربیه، اساسنامه مکاتب و برخی از اسناد لازم تدوین گردیده، انستیتوت مرکزی اکمال تخصص معلمان و انستیتوت پیداگوزیک تشکیل شده است. وزارت تعلیم و تربیه تدابیر مشخصی جهت تنظیم دقیق اداره مرکزی اتخاذ نموده در زمینه سازماندهی این امر کارهای تبلیغی به راه انداخته شده است.

تحلیل شرایط عینی سیستم تعلیم و تربیه نشان میدهد که در حال حاضر با وجود دشواریهای فراوان، مرحله اول سیستم جدید تعلیم و تربیه به انجام میرسد.

در آغاز سال تعلیمی جدید در کلیه مکاتب کشور بالغ بر ۶۰۰ هزار شاگرد مصروف درس بودند. جذب جدید اطفال در صنف اول مکاتب سراسر کشور رقم ۷۰ هزار پسر و دختر را میرساند که به مقایسه سالهای گذشته رشد قابل ملاحظه را نشان میدهد. در سال تعلیمی

جاری از صنف ۱۲ لیسه ها ۱۱ هزار پسر و ۵ هزار دختر فارغ میشوند .

در مکاتب ابتدایی در حدود ۸۰ درصد شاگردان مربوط به خانواده های زحمتکشان اند و در صنف بالاتر این ترکیب تغییر مینماید. در اینجا ۴۰ درصد شاگردان مربوط به خانواده های مامورین و تاجران بوده تنها در حدود یک درصد شاگردان مربوط به خانواده های کوچیها میباشند .

نظر به محاسبات تخمینی موجود، تا اکنون در کشور ۱۰-۱۲ درصد اطفالی که به سنین مکتب رسیده اند به مکاتب جذب شده امسال این رقم به ۲۰ فیصد تزايد نموده است. البته دختران در وضع پایتتر قرار دارند ، یعنی شمار آنها در مکاتب تا ۳ مرتبه کمتر است .

دلیل کمیت قلیل اطفالی که مصروف درس اند ، این است که در کشور فضای سیاسی پیچیده و جنگ اعلام ناشده سایه افکنده از آغاز انقلاب تا اکنون ۱۸۱۴ مکتب توسط ضد انقلاب و خائنین به وطن سوختانده شده در حدود ۲۰۰۰۰ علم به شهادت رسیده اند. تعداد فراوان میز و چوکی و وسایل و تجهیزات و کتاب و کتابخانه های مکاتب از سوی بی فرهنگترین دشمنان وطن (ضد انقلاب) طعمه حریق گردیده است .

در آغاز سال تعلیمی جاری در کشور ۱۰۱۴ مکتب فعال بود که از جمله ۶۸۷ باب ابتدایی ، ۳۰۷ باب متوسطه و ۲۰ باب مدارس دینی میباشد. البته تعدادی از عمارتها و بناهای کنونی مکاتب که اصلاً برای مقاصد دیگری اعمار شده بودند، برای تدریس استفاده شده اند و ۴۵ درصد این گونه مکاتب در تعمیر های کرایبی قرار دارند.

این بناها به صورت عموم بدون مرکز گرمی و برق بوده بعضاً بدون میز و چوکی و سایر اثاثیه مکتب لیز میباشند.

در سه سال گذشته تعلیمی در اکثر مکاتب در سه وقت جریان داشت که منجر به کاهش ساعت درسی تا ۲۵-۳۰ دقیقه گردید. حتی در شهر کابل در سال گذشته تعلیمی از جمله ۹۴ مکتب ۶۶ باب آن در سه وقت فعالیت میکرد ؛ اما خوشبختانه اکنون تعداد مکاتب سه هفته کاهش یافته در بهبود هر چه بیشتر این امر تلاش جدی و پیگیر جریان دارد.

تدابیر معینی به منظور تأمین میز و چوکی و تجهیزات لازم برای مکاتب اتخاذ گردیده

است. به طور مثال در سال تعلیمی گذشته ۳۰ هزار پایه میز و چوکی برای مکاتب تهیه گردید. وزارت تعلیم و تربیه ج.د.ا. اکنون برای تهیه موبل مکاتب دارای دستگاهی به ظرفیت ۱۰ هزار پایه میز و چوکی در سال است. البته امکانات تهیه موبل مکاتب در دستگاههای نجاری دولتی در ولایات بلخ، کنرها، هلمند و پکتیا نیز وجود دارد.

همچنان میتوان قرار دادهایی را بادرستگاههای خصوصی عقد کرد. احتیاجات امروزه ما به موبل مکاتب زیاده از ۱۰۰ هزار پایه میز و چوکی میباشد.

دشواری بزرگ دیگری در راه تحقق سیستم نوین تعلیم و تربیه این است که در مکاتب وسایل لازمه تدریس مانند نقشه های جغرافیایی، کره زمین و تجهیزات لابراتوارهای فزیک و کیمیا وجود ندارد و همچنان لوازم تحریر مکتب کاملاً غیر کافی است. در اکثریت عظیم مکاتب کتابخانه‌یی که حاوی آثار نوین برای شاگردان باشد، وجود ندارد و مکانی که کتابخانه دارند در آنها تنها کتب و آثار سابقه به نظر میرسد.

در مکاتب ابتدایی ولیسه‌ها اکنون در حدود ۲۲ هزار معلم کار مینمایند. باید تذکر داد که کلیه استادان مکاتب ولیسه‌ها آماده‌گی لازم و تجربه کافی برای کار مطابق برنامه و مطالبات جدید مندرج در اسناد ح.د.خ.ا. و شورای انقلابی ج.د.ا. را ندارند. سیستم موجود کوتاه مدت تجدید آماده‌گی معلمان به منظور کار مطابق پروگرام نوین هنوز به پایه اكمال نرسیده است. از جمله ۳۵ آموزگار انستیتوت اكمال تخصص معلمان تنها ۲ نفر آن دارای تجربه کار مطابق به پروگرام جدید میباشد. انستیتوت خود هنوز تجربه کافی در تجدید آماده‌گی معلمان ندارد؛ زیرا صرف ۳ سال از ایجاد آن میگذرد.

وزارت تعلیم و تربیه برای آماده ساختن کادرهای معلمان مکاتب ولیسه‌ها دارای یک انستیتوت پیداکوژیک به سویه ماستری و ۱۴ مؤسسه تربیه معلم میباشد که ۱۱ مؤسسه آن در ولایات موقیت دارند. این مؤسسات آموزشی میتوانند سالانه در حدود یک هزار معلم فارغ نمایند که البته برای کار عادی و نورمال مکاتب در شرایط نوین و پروسه تکامل بعدی آن ناکافی شمرده میشود؛ ولی تدابیری که به منظور رفع این معضله در نظر گرفته شده در آینده نزدیک اطمینان از کفایت معلمان ورزیده در سراسر کشور حاصل میگردد. وزارت تعلیم و تربیه

امیدوار است که بتواند تا چند سال دیگر بر این معضله کاملاً فایق آید و نیازمندی مکاتب را از لحاظ کمبود معلم آگاه و ورزیده مرفوع نماید.

وزارت تعلیم و تربیه ج. د. ا. راههای بهبود کار تربیتی در مکاتب ولیسه ها را جستجو مینماید. کار مشترک وزارت تعلیم و تربیه، کمیته حزبی شهر کابل، کمیته مرکزی سازمان دموکراتیک جوانان و برخی از کمیته های ولایتی آغاز گردیده است که خوشبختانه نتایج درخشانی از این کار مشترک به بار آمده است. وزارت تعلیم و تربیه امید قوی دارد که در سال آینده تعلیمی کمیته حزبی شهر کابل در عرصه پیشبرد کار سیاسی با شاگردان با توظیف اعضای ورزیده جهت تدریس مضامین جامعه شناسی و علوم اجتماعی کمک موثر و شایسته ای را به سر خواهند رساند. این مسایل در سیمینارها و مجالس مدیران مکاتب ولیسه ها و جلسات معلمان مورد بحث قرار میگیرند. رهنمودهایی در مورد جهات اساسی کار تربیتی در موسسات درسی تهیه و برنامه در سهای نظامی و طنپرستانه آماده گردیده است. وزارت تعلیم و تربیه ج. د. ا. میکوشد زمینه هایی را برای کار تربیتی خارج از مکتب به وجود بیاورد. در این اواخر به کاخهای پیشاهنگان شهر کابل و ولایات کاپیسا، کنرها، غور و سایر ولایات کمکهای قابل ملاحظه صورت گرفته است. برای کارکنان سازمان پیشاهنگان شهر کابل سیمینارها و درسهای عملی در باره اشکال و شیوه های کار تربیتی به صورت منظم تدویر یافته است. مکاتب اعتبار خان و پرورشگاه «وطن» به حیث مکاتب تجربی قبول و تعیین شده اند که در این مکاتب یک سلسله سیمینارها برای معلمان و مربیان روی مسایل مبرم و اشکال و شیوه های کار با اطفال تدویر یافته است.

روی همین منظور هم اکنون وزارت تعلیم و تربیه به کمک شعبه تبلیغ، ترویج و آموزش کمیته مرکزی مصروف کار جدی و فعالانه در جهت رشد بعدی تعلیم و تربیه در ج. د. ا. میباشد که البته این وزارت از آن همه همکارهای خوب و شایسته شعبه متذکره عمیقاً سپاسگزار میباشد.

از سوی دیگر و بر اساس میتود ها و پرنسپهای روشن انقلابی باید با تمام شاگردان و آموزگاران مکاتب پر خورده معقول و منطقی صورت گرفته به خصوص با شاگردان دوره ثانوی باید روش افقاعی و پسندیده انقلابی در پیش گرفته شود. به سوالات آنها با صداقت حوصله مندی و دقت کامل جواب ارائه گردد تا بیشتر از پیش در امر دفاع از انقلاب سهم گرفته با دلگرمی و امید به آینده به تقویت احساس عالی و وطنپرستی شان بپردازند. چنانکه در همین مورد رفیق گرامی و ارجمند ما بزرگوار منشی عمومی کمیته مرکزی ح. د. خ. ا. و رئیس شورای انقلابی ج. د. ا. در بخشی از بیانیه شان در نیسه امانی خطاب به جوانان آن نیسه فرموده اند: « حزب ما میکوشد مطابق برنامه عمل خود تمام زمینه های رشد استعداد های جوانان را فراهم نموده بهترین امکانات را در خدمت بالنده گی جوانان کشور قرار دهد. »

باری همان گونه که گفتیم هدف اساسی و بنیادی وزارت تعلیم و تربیه ج. د. ا. تطبیق و گسترش اسلوب تعلیمات ابتدایی همگانی اجباریست که در اوضاع و احوال کنونی با وجود تلاشهای مجدانه و پیگیر، دچار دشواریهای ویژه یست ؛ ولی با این هم همان گونه که حکم انقلاب و دستور حزب محبوب ماست از فعالیت های خستگی ناپذیر در جهت تطبیق این امر گرامی و مقدس که همانا محو کامل بیسوادی از کشور و فروغ ناک نگهداشتن مشعل علم، دانش و معرفت در کشور است، دست نخواهیم کشید و با تمام امکاناتی که در اختیار داریم به این راه مقدس و بشری به پیش خواهیم رفت .

پروژه باد سیستم جدید و مرفی آموزش و پرورش!

فروزان باد مشعل دانش انسانی و همه گانی!

شناخت خصوصیات ای شاگردان دیرآموز

طوری که در گروههای بزرگ اطفال یا کلاس‌سالان، به مشاهده میرسد، شاگردان دیر-آموز در خصوصیات جسمانی و عاطفی خود از یکدیگر فرق مینمایند. این شاگردان را نمیتوان روی شکل ظاهری یا بامشاهده سطحی سلوکشان تشخیص کرد. دیرآموزی در مکتب باید به عنوان یک عامل واحد و به صورت یک جابه قضاوت شود. برای اینکه شاگرد برآموز در محیط تربیتی دیگری احتمال دارد تکالیف درسی خود را در حد متوسط انجام دهد. اگرچه، مادر اینجا شاگردی را مورد بحث قرار میدهم که دیرمی آموزد نه آنکه پسانتر استعدادهای خود را تبارز میدهد، اما مکاتب در این اواخر حضور چنین شاگردان را در مکتب ساسایی کرده‌اند. این شاگردان کسانی اند که فقط نشانه‌های محدودی از ذکاوت عالی را در دوران طفلی از خود نشان میدهند؛ مگر در سالهای بعدی جهشی در ذکاوت ایشان پسه مشاهده میرسد.

خصوصیات:

فرق شاگرد دیرآموز از شاگردان دیگر احتمال دارد در محدوده آموزش باشد نه در رعیت آن. تشخیص شاگرد دیرآموز از شاگرد ممتاز مشکلتر است. درحالی که شاگرد ممتاز رجه مارابه انجام چیزهای خاصی جلب میکند. شاگرد دیرآموز احتمال دارد بامشاهده ارهایی که توقع میرود، انجام دهد؛ ولی به انجام آنها مبادرت نمیکند، شناسایی میشود.

شاگرد دیرآموز در نظر اول درست مانند سایر اعضای گروه خود به نظر میرسد؛ ولی غالباً بدون اینکه اندکی پختگیته شود به تبلی میگرد. (۱)

گرچه بعضیها عقیده دارند که دیرآموزان در انکشاف عاطفی، اجتماعی، جسمانی و حرکی خود اساساً افرادی طبیعی اند؛ ولی دیگران به موجودیت ناهمگونیهای بیشماری بین آنها اشاره میکنند. در ذیل بر بعضی از ناهمگونیهای که بین شاگردان دیرآموز و شاگردان دارای ذکاوت طبیعی وجود دارد روشنی میافکنیم. در شاگردان دیرآموز غالباً این نشانه ها دیده میشود:

- ۱- کم توجهی و دیر علاقه گي ، ۲- محدودیت قدرت تخنیکي و تفکر ابتکاری،
- ۳- واکنش بطی ، ۴- بی علاقه گي، بی اعتمادی به خود، تعلق و وابستگی به دیگران، تحریک پذیری و حساسیت ، ۵- عقب افتاده گي اکادمیک مخصوصاً در خواندن، عقب افتاده گي سن اکتسابی از سن اصلی ، ۶- فقدان حس اعتماد به نفس ، ۷- بازی خوردن، بی ثباتی، کمرویی و فروتنی بیش از حد ، ۸- حافظه ضعیف ، ۹- ناتوانی در انجام تفکر مجرد، ناتوانی در به کار بردن علایم، ناتوانی در ارزیابی نتایج و پیش بینیها ، ۱۰- قصور در انتقال نظریات ، ۱۱- محدودیت در خود رهبری و توافق در قبال تغییر حالات و مردم ، ۱۲- محدودیت در ابتکار ، ذخیره لغات، معیار مهارت، تمرکز فکری ، استدلال ، تعریف و تحلیل ، ۱۳- ترس ، اضطراب و اختلال ۱۴- تبلی ناشی از عدم سلامتی یا ناسازگاری عاطفی ، ۱۵- سلوک ناشی از انگیزش و میلان به سوی استنتاج سریع.

یک قسمت مهم این خصوصیات به اوایل طفلی مربوط میشود. تأخیر در نشستن، قدم زدن و سخن گفتن احتمال دارد علایمی از انکشاف بطی باشد؛ مگر کسانی که در حد متوسط قرار دارند و با شاگردانی که ذکی اند، هم در این تواناییها، عقب افتاده گیهای دارند.

هرگاه فهرستی از سلوک مشخص این شاگردان تهیه شده به صورت واقعی و انتخابی مورد استفاده قرار گیرد، والدین را در شناخت این اطفال کمک خواهد کرد. گاهی چنین احساس میشود که این کمک باید از جانب کسانی صورت گیرد که میتوانند در مقایسه با والدین بیشتر واقع بین باشند. (۲)

استعدادها یا موهبت‌های ذاتی طفل شاید برای معلمان نمودی باشد که طفل را از آنچه که هست، ذکیرارزیایی کنند. همچنین شخصیت جالب توجه این شاگردان و اکتساب عالی شان در یکی یا دو مضمون با گرفتن مقام رهبری در ورز‌ها یا فعالیت‌های دیگر می‌تواند گمراه کننده باشد. معلم نمی‌تواند تصور کند که تمامی شاگردان که فعالیت‌های ذیل را انجام می‌دهند، دیر آموزانند؛ اگرچه بسا از آنها دیرآموز می‌باشند. باری این فعالیت‌ها عبارت اند از: سوالاتی مطرح می‌کنند که اکثر به موضوع ارتباطی ندارد؛ از کار علمی کناره‌گیری می‌کنند؛ از اجتماعی بودن دست می‌کشند و حالت کم‌رویی یا تجاوز کاری اختیار می‌کنند؛ در امتحان نقل می‌نمایند و یادگیر حالاتی را که ایجاب نظارت را می‌نماید، ایجاد می‌کنند.

شاگردان دیرآموز به مشکلاتی مواجه اند که در ذیل از آنها نام برده می‌شود: فرار از مکتب، خطاکاری، مشکل سلوکی و بی‌علاقه‌گی به کار مکتب. تحقیقاتی که در مورد این شاگردان در مؤسسات تربیتی صورت گرفته نشان داده‌است که اکثریت این اطفال در چنین مؤسسه‌ای، کم هوش و پسرانه بوده دارای درجهٔ ذکای ۷۵ تا ۹۰ می‌باشند. (۳)

روشهای شناسایی:

سه عامل در مرحلهٔ اول در چگونگی شناخت دیرآموزان اهمیت به خصوص دارد:

- ۱- پروسهٔ شناسایی باید به موقع شروع شود، ۲- استفاده از یک شیوهٔ واحد در شناخت آنها کافی نیست، ۳- پروسهٔ شناسایی باید نسبتاً در مدت طولانی ادامه یابد. اگر طفل برای چند سال به پیمانۀ بطی تری نسبت به حد طبیعی پیش می‌رود یک انحراف جزئی در این زمان و مخصوصاً در سنین سه یا چهار سالگی احتمال دارد منتج به انحراف کلیتری در سالها بعدی گردد؛ چون عجله در شناسایی مشکل دیرآموزی ممکن است گمراه کننده باشد.

محققان چهار موضوع را بیان می‌دارند که در کشف یا تشخیص سریع شاگردان دیرآموز مورد استفاده قرار می‌گیرند. (۴) نمره‌های معلمان، امتحانات ذکای گروهی، پیمایش معلمان از اکتساب شاگردان در مکتب و امتحانات معیاری فراگیری معلومات. استفاده از این تکنیکها معمولاً معلومات کمی را در پروسهٔ دسته بندی شاگردان فراهم می‌کند. طوری که دریافت گردیده‌است اختلافاتی که در عمل بین مکاتب بزرگ و کوچک دیده می‌شود، این است

که مکاتب بزرگ استفاده بیشتری از امتحانات ذکای فردی و مشاورین راهنما به عمل می آورند؛ ولی به ندرت بین این مکاتب و والدین شاگردان به منظور شناخت شاگرد دیرآموز یا زودآموز مشورت صورت میگیرد. (۵)

امتحانات جدید و طرز العملهای امتحان گیری ما را در شناخت اختلافات فردی، وسعت و اندازه اختلافات زیاد، کمک میکند. امتحانات ذکا، استعداد و امتحانات فراگیری معلومات و پیمایشهای متنوع شخصیت، نمره های مشخص به دست میدهند؛ مگر غالباً این امتحانات به منظور ارائه اطلاعات، تشخیص، تعبیر و تفسیر میشوند. اکثر معلمان که فقط مضمون شان را مورد تأکید قرار میدهند، ارزش بیشتری به امتحان قابل میشوند. آنها بیشتر به نمره های امتحان علاقه دارند تا به کاری که شاگرد در موضوعی خاص انجام میدهد. لازم است معلمان در مورد ذهنیتها سوالاتی مطرح کنند تا شاگردان را در شناخت علل سلوك شان یاری نمایند. روشهای شناسایی باید نحوه رشد و انکشاف طفل را با مراجعت به سوابق قبلی وی تشخیص کنند. بدین منظور باید رابطه نزدیکی بین خانه و مکتب وجود داشته باشد.

عده دیگری از محققان ناهماهنگی را که بین کار مکتب و کار بعد از مکتب مشاهده میشود مورد بحث قرار داده از این مسأله مخصوصاً در رابطه با طفلی که احتمال می رود بعداً استعدادش را تبارز دهد، سخن میزنند. اگر چنین فرض شود که مکتب وزنده گی تواناییها یا صفات اختصاصی یکسانی لازم دارند، خالی از اشتباه نخواهد بود. نیازمندیهای بیشتری باید در رابطه با صفات گوناگون شخصیت در طی یک دوره و در رابطه با طرق به خصوص، که این صفات چگونه در طفل انکشاف میکنند، دانسته شود. همچنین خصوصیات فرد در رابطه با تحصیل شغلها و مسلکها باید به نحوی تحلیل شود که پیش گوییهای بهتری بتواند در این زمینه ها صورت گیرد. (۶)

کسب این اطلاعات در مورد شاگردان، ما را در شناخت آنها یاری میکند: اطلاعات جسمانی، عاطفی و انکشاف ذهنی، نقایص یا انحراف از معیار طبیعی، تواناییها، علایق، فراگیری، سوابق فامیلی و اجتماعی، اطلاعات تحصیلی، اطلاعات در باره انکشاف گویایی، قدرت حرکتی و عوامل شخصیتی.

روشها و موادّی که در این زمینه زیاده‌مورد استفاده قرار میگیرند، عبارت‌اند از: امتحانات ذکای فردی، امتحانات ذکای گروهی، امتحانات شخصیت، روشهای سوسیومتریک به منظور پیمایش ارتباطات بین شاگردان، به خصوص در یک گروه، امتحانات فراگیری معلومات به منظور پیمایش کار شاگرد در یک موضوع درسی؛ معاینات جسمانی به منظور مطالعه رشد و تشخیص نقایص، کسب معلومات در باره محیط و اجتماع طفل از والدین مددگاران اجتماعی و سایر کارکنان مسلکی مکتب؛ کسب معلومات از معلمان و مشاوران براساس مشاهده و مصاحبه با طفل، قضاوت معلمان درباره فراگیری و شخصیت طفل و استفاده از موادّی که معلم در اختیار دارد؛ مانند: امتحانات و مدارک مربوط به حافظه. (۷)

ذهنیته‌ها، علایق و آرزوهای شاگردان دیرآموز:

در مورد ذهنیتهای و علایق شاگردان دیرآموز تحقیقاتی صورت گرفته که ما در اینجا بعضی از متداولترین ابراز نظرها را به صورت مفصل بیان مینماییم؛ چون شاگردان در وقت دادن برنامه‌های مکتب به نیازمندیهایشان قصور نشان میدهند، احتمال دارد حالت آشفته‌گی خاطر و احساس حقارت را در خود انکشاف دهند. اگر توقعی که شاگردان از مکتب دارند، برآورده نشود، احتمال دارد به بی‌اعتنایی و رنجش میل گردد. شاگردان دیرآموز پس از فشارهایی را که اطفال طبیعی به آنها مواجه‌اند، متحمل میگردند؛ مگر در مقابله با آنها ناتوانی نشان میدهند. شکست در قبال این ناتوانیها امکان دارد به عکس‌المعمل تلافی‌جویانه یا نابرابریهای ویژه منجر گردد. اطفال بزرگسال که دو، سه یا چهار سال را در عین چوکی سپری مینمایند به ندرت در مورد قایل، مکتب و هم‌بازیها نظر خوشبینانه‌یی دارند. احساس انزوایا عقب مانده‌گی شاید اثرات اضافی بر آنها وارد کند. (۸)

علایق شاگردان دیرآموز به فعلیتهای مکتب، کارهای ذوقی، برگزیدن آثار خواندنی و احساساتشان در قبال مضامین مکتب از علایق اطفال متوسط فرق میکند. شاگردان دیرآموز مکاتب عالی به تعداد بسیار معدودی در کارهای ذوقی علاقه و اشتغال دارند. ذوقهایشان بیشتر در زمینه‌های ورزش و موسیقی دیده میشود؛ مگر سطح دانششان در مورد امور جهانی پایانتز بوده در تمامی این حالات نیازمند راهنمایی میباشد.

اگر بیشتر شاگردان دکی مکاتب عالی در مقایسه با شاگردان دیرآموز به دانشگاه راه میابند؛ شاگردان دیرآموز نیز که غالباً توسط والدین شان تشویق میشوند، بیشتر توقع دارند به تحصیلات عالی پردازند. این توقع نامناسب و نامود میسازد که شاگرد و والدین او نیاز دارند تا تواناییها و استعدادها را به صورت واقعی ارزیابی نموده بدین وسیله از شکستها و محرومیت‌های بعدی جلوگیری نمایند.

نیازمندیهای اساسی :

بین نیازمندیهای شاگردان دیرآموز و شاگردان دیگر شباهتها و اختلافاتی وجود دارد؛ مگر وجه تشابه آنها نظریه اختلافات شان بیشتر است. این شاگردان نیز نیاز دارند بین موفقیتها و شکستها، صحت جسمانی، تشخیص استعداد ها و مشکلات، معیار پیشرفت بر حسب ظرفیتها و بین کمکی که تمامی شاگردان دیگر در وضع اهداف واقعی و ارزشمند به آن نیاز دارند، موازنه برقرار سازند. آنها نیز به محبت، پذیرش و اکتساب نیاز دارند تا جایی که امکان دارد نیاز مندیه‌های شاگردان دیگر و طرق مرفوع ساختن آنها باید در محدوده فامیل، مکتب و اجتماع تشخیص شود. (۹)

طفل پایانتراحد طبیعی، مانند طفلی طبیعی شخصیت پیماندی دارد. تمایلات فیزیولوژیکی غرایز و عواطف او باید مانند طفل طبیعی برآورده شود. به تواناییهای ذهنی، نیروهای اجتماعی، علائق، ذهنیتها و مهارتهای او توجه به عمل آید. تمامی این نیازمندیها باید رفع گردند؛ ولی حیاتی بودن این عناصر شخصیت در هر سطحی از ذکاوت - چه طبیعی باشد و چه پایانترا آن - کمتر می‌گردد. این ضعف در مهارتهای ذهنی، در توانایی افکار مجرد و استدلال، در نیروی کنترل هیجانات و در سازگاری به اوضاع جدید زیاد قابل مشاهده است؛ ولی در سطح غرایز و هیجانات عاطفی به کمترین حد مشاهده میشود.

اگرچه احتمال دارد نیازمندیهای اطفال طبیعی و اطفال پایانتراحد طبیعی باهم شباهتی داشته باشند، مگر در حد و اهمیت خود از هم فرق میکنند، این نیازمندیها باید در نظر گرفته شوند: کار علمی که مشخصتر، واقعیت و باه‌د فتر باشد؛ برنامه ریزی که کوتاه مدت تر باشد؛ نظریات و یادگیری که بر سطح ساده تربیتان گذاری شده باشد؛ کمک و انگیزشی که

پیهام فراهم شود و فعالیت‌هایی که بیشتر ماهیت هیر کلامی داشته باشند .

ماهیت نیازمندیهای انسانی بدین نحو نمایان میگردند :

نیازمندیهای فیزیولوژیکی، غذا برای رفع گرسنه‌گی، آب برای رفع تشنه‌گی، معاشرت برای رفع خواهشهای جنسی .

نیازمندیهای روانی، مصونیت، پذیرش، محبت، تعلق و دلبسته‌گی، مصاحبت و دوستی، موقوف اجتماعی، احترام خودی موفقیت، حاکمیت، آزادی و استقلال. (۱۰)

تاوقتی که فرد هنوز برای رفع نیازمندیهای اساسیتری مبارزه میکند، نمیتواند به اهداف عالیتری قابل گردد .

اگر معلم مکتب تنها فرد مسلکی است که به رفع نیازمندیهای بسا از شاگردان میپردازد، پس نیازمندی وی به کسب اطلاعات در بارهٔ پروسهٔ رشد و معیار انکشاف یقیناً عامل اساسی به شمار میرود. طفلی که گرسنه است ، ترس بروی مستولی گشته است و بامورد پذیرش قرار ندارد، شاید هم میکانیزم قوی در خود به منظور مقابله نداشته باشد تا این امکان برای وی میسر گردد که پاسخ مورد نظر را به معلم ارائه کند .

همه اطفال به مشکلات مواجه اند ؛ مگر چون دیر آموزان کمتر توانایی حل آنها را دارند به موانع بیشتری رو به رو میباشند. لازم است والدین و معلمان تشخیص دهند چیزی که حل آن برای یک شاگرد متوسط آسان است، شاید برای یک شاگرد دیرآموز بهد و ن مشکلات، نباشد. اهداف اساسی:

اهداف زیست و حیات تحصیلی شاگردان را این مطالب تشکیل میدهد: سلامت جسمانی و روانی، تسلط علمی و تفکر انتقادی، آمادگی حرفه‌یی و سازگاری ، کسب مهارت در روابط انسانی، فامیلی و اجتماعی و انکشاف مشخص بر اساس استعداد ها، تواناییها و علائق. دیر آموزان باید برای انجام اهداف مورد نظر آمادگی بگیرند. باید اهداف واضح باشد و نیازمندیهای آنی شان را بر آورده سازد . سازگاری و توافق در این زمینه ها به عواملی بسته‌گه دارد که روش واقع بینانه‌یی را در اختیار اطفال قرار میدهد. این عوامل عبارت اند از : دیرآموزان نمیتوانند مانند اطفال طبیعی سازگاری داشته باشند.

آنها نمیتوانند مانند اطفال طبیعی در انجام امور زنده‌گی مؤثرانه کمک یا اشتراك نمایند.
آنها نمیتوانند تاجایی که توانایی دارند سازگاری داشته باشند.
آنها از زنده‌گی در سطح علایق و فضایل خود لذت میبرند.
نمی‌توان از آنها توقع داشت تا پیچیده‌گیهای نظم اجتماعی را بدانند یا در حل مشکلات خود قدمی بردارند.

آنها از دیگران تقلید میکنند.
انکشاف ذهنی آنها بطلی است.
آنها میتوانند در امور جسمانی و اجتماعی آسانتر و در حد متوسط انکشاف کنند تا در امور ذهنی.
محیط خانه غالباً فرصتهای کمتری را برای کسب تجارب شان فراهم مینماید.
کارهای دستی شاید ساحه‌یی باشد که در آن بیشترین موفقیت را حاصل مینمایند.
در انجام کارهای نیمه ماهرانه و غیر ماهرانه بیشترین سازگاری و توافق را از خود نشان میدهند.
بین اهداف و نیازمندیهای دیرآموزان ارتباط اساسی و نزدیکی وجود دارد و اشتراك شان در وضع اهداف و درك نیازمندیها امری حیاتی است.

درست طوری که اطفال ذکی تواناییهای سرشاری دارند ، اطفال دیرآموز هم شاید
فائزانیهای داشته باشند که باهم ارتباط دارند. به ظهور رسیدن ذکاوت محدود دیرآموزان
شاید منتج به سازگاری عاطفی یا مشکلات گویایی و ارتوپدیک گردد. همچنین ذکاوت محدود
امکان دارد منجر به ناسازگاری عاطفی گردد.

استفاده از روشهای شناسایی به صورت انتخابی مارا کمک خواهد کرد تا ساحه های
مورد علاقه و ارتباط آنها را تشخیص دهیم. در این تحلیل موجودیت پیش از یک معیوب
(دیرآموز) تشخیص اشکال را برای مامشکلتز میسازد؛ ولی مشکل اساسی در زمینه همکاری
با این اطفال و اطفال دیگر به منظور حل واقعی مشکل آنان همیشه باقی میماند. در اینجا
و وظیفه معلم از اهمیت خاص برخوردار است؛ چون او میتواند در تشخیص این
شاگردان و در حل مشکل آنان قدمی بردارد.

فهرست مأخذ

1. J. Murray and Dorris, The Child and development, New York: Appleton - Century Crafts, Inc , 1963, 326.
2. Samuel A. Kirk, You and your Retarded Child, New York: The Mcmillan Company 1965, PP. 14 - 28.
3. Samuel A Kirk, Teaching Reading To Slow Children, N. Y.: Houghton Mifflin Company, 1950, P. 174.
4. James L. Taylor, Functional Schools for Young Children, 1961, P. 1.
5. Arno Jewette and Dan Hull, Teaching Rapid and Slow Children in High Schools, 1954. P. 4.
6. D. C. Mc Celland, Talent and Society, Princeton; Van Nostrand Co. , Inc., 1958 .
7. Willard Abraham, A New Look in Reading, Boston: 1955.
8. Verna White, Studying the Individual Child, N. Y.; Harper and Row, 1958.
9. Ingram, Christine, Education of the Slow Learning Child, N. Y.; Ronald, 1960.
10. Willard Abraham, The Slow Learner, N. Y.; CARE, 1968.

یادداشت‌هایی پیرامون طبیعت‌شناسی صنف سوم و اسلوب تدریس آن

پیش از این که به بحث پیرامون طبیعت‌شناسی صنف سوم و اسلوب تدریس آن بپردازیم،
بیمورد نخواهد بود که بینیم طبیعت‌شناسی چیست؟ و از چه بحث میکند.
طبیعت‌شناسی:

ما طبیعت را از طریق تجارب انسانها میشناسیم، هر قدر که این تجربه‌ها به کمال و پخته‌گی
میرسد به همان پیمانه میزان معرفت و رمز معرفت انسان نسبت به طبیعت افزایش یافته روبه
جلو و بالنده‌گی میرود.

از این که طبیعت دارای گسترده‌گی بیکرانه است، بنابراین، جوانب مختلف آن را
علوم مختلف طبیعی مورد مطالعه و تحقیق قرار میدهند؛ اما باید به‌خاطر داشت که تمام این علوم
مختلف طبیعی از تنه واحدی که به نام «Natural science» یاد میگردد، شاخ و پنجه کشیده‌اند.
چنان که در میان بخشهای گونه‌گون طبیعت رابطه عمیق و درونی وجود دارد. بنابراین،
رشته‌های مختلف علوم طبیعی نیز دارای رابطه نزدیک باهم میباشند. تنها این تقسیمبندی
درائر گسترش و وسعت رمزهای معرفت و ساحت مطالعه انسان پدید آمده‌است؛ زیرا برای
یک انسان دیگر امکان آن وجود ندارد تا در همه ساحت‌ها به مطالعه بپردازد.

همانگونه که پراتیک اجتماعی سرچشمه لایزال دانش اجتماعی انسان را تشکیل میدهد، پراتیک طبیعی و تولیدی نیز سرچشمه بیست لایزال، جوشان و جاودانه برای دانش طبیعی انسان. پس طبیعت شناسی چیست؟ طبیعت شناسی مجموعه معرفت دقیق انسان است دربارهٔ جوانب مختلف طبیعت که از پراتیک طبیعی انسان منشأ میگیرد.

مسأله شناخت و تغییر هدفمند طبیعت همواره برای انسان مطرح بوده است؛ زیرا انسان موجود طبیعی است و جدا از طبیعت زیست نموده نمیتواند. شناخت طبیعت برای انسان شناختی است هدفمند؛ زیرا انسان طبیعت را میشناسد تا آن را مطابق به خواسته‌های خویش تغییر بدهد. درست، علوم طبیعی از سرهمین خط برمیکیزد، از سرخط شناخت و تغییر طبیعت به واسطهٔ انسان.

علوم مختلف طبیعی جوانب مختلف طبیعت را مورد مطالعه قرار میدهد؛ اما در طبیعت شناسی طبیعت باتمام جوانب آن مطرح است.

امروزه برای یک انسان کاملاً ناممکن خواهد بود که در تمام بخشهای طبیعت و تمام رشته‌های علوم طبیعی تحقیق و مطالعه کند؛ زیرا دانش بشری تا مرزهای وسیعی گسترش یافته است. مگر تدریس مضمون طبیعت شناسی در صنفهای سوم و چهارم به شاگردی که بعدها رشته‌های جداگانهٔ علوم طبیعی را به صورت مضمونهای مستقل مطالعه میکند، میتواند این مفکوره را بدهد که تمام رشته‌های علوم طبیعی باهم دارای پیوند و رابطهٔ عمیق بوده سرچشمهٔ اصلی آنها را خود طبیعت تشکیل میدهد.

طبیعت شناسی صنف سوم:

پیش از معرفی این مضمون خود را ناگزیر از یادآوری یک مسأله میدانم و آن این که: من در جریان تدریس سیمینارهای زمستانی سال ۱۳۶۲، که برای معلمان مکاتب ابتدایی مرکز درلیسهٔ امانی تدویر یافته بود، بارها و بارها از زبان شاملان سیمینار میشنیدم که: نمرهٔ مضمون طبیعت شناسی در ارزیابیها و امتحانات براساس کدام معیار دقیق برای شاگردان داده نمیشود. این گفته چنین مفهومی را ارائه میکند که معلم میتواند حتی برای کمسویه‌ترین شاگرد در صورتی که بخواهد نمرهٔ پنج را بدهد.

گلشنه از آن، این امر باعث آن گردیده تا یک عده از معلمان در مکاتب از تدریس مضمون طبیعت شناسی کاملاً منصرف گردند؛ این معلمان فقط در هنگام ارزیابی امتحان قلم بر میدارند و در برابر نام هر یک از شاگردان نمره های دلخواه خود را مینویسند.

این مسأله با وجود آن که حق عده ای از شاگردان را پایمال میکند و نام عده ای را در جدول درجه بندی صنف بدون در نظر داشت حق و عدالت در صدور ذیل جدول قرار میدهد، میتواند دو نتیجه زیرین را نیز به بار آورد:

۱- معلم، مضمون را یک مضمون غیر اساسی و حتی غیر ضروری انگاشته مسئولیت سنگین خود را در قسمت تدریس آن احساس نمیکند و اگر مسأله تدریس هم در میان آید، آن عمل بایی اعتنائی و سبک اندیشی به همراه خواهد بود.

۲- من فکر نمیکنم این راز از نظر شاگردان پوشیده بماند. آنها دیرباز دری به این امر خواهند بود. اگر احیاناً شاگردان از مسأله آگاهی یابند به گمان من دگر فائحه این مضمون خوانده شده است؛ زیرا شاگردان صنفهای سوم و چهارم، در آن حد از تکامل شعور و آگاهی اجتماعی قرار ندارند که ضرورت شناخت طبیعت را درک نمایند و به بالا بردن سطح آگاهی خویش علاقه بگیرند و به این امر بیدیشند.

زمانی که خطر امتحان در میان نباشد به گمان من نه تنها شاگردان صنفهای سوم و چهارم حتی شاگردان صنفهای بالا و بالاتر نیز تکلیف مطالعه و اجرای وظایف و فعالیتهای خانه گی را به خود هموار نمی نمایند (به خاطر باید داشت که در چنین مواردی نیز نمیتوان از مستثنیات چشم پوشید.)

به عقیده من شناخت طبیعت پیرامون و شناخت پدیده های ساده طبیعی برای شاگردان صنفهای سوم و چهارم گذشته از این که سطح شعور و آگاهی آنها را بالا میبرد، سایه سیاه توهماتی را که شاگردان از محیط در ذهن دارند از سر زمین سبز اندیشه های آنها به دور خواهد ساخت.

مضمون طبیعت شناسی در صنفهای سوم و چهارم در حقیقت پایه های ابتدایی و اساسی

دانش طبیعی شاگردان را به وجود می آورد.

از این رو در این مضمون تلاش به عمل آمده است تا با بعضی از موضوعات ابتدایی و پایه‌ی زیست‌شناسی، اقلیمی، جیولوژیکی، کیمیاوی، فزیک و حتی کیهانی تماس گرفته شود. شاگردان در حقیقت با آشنایی به این مسایل در صنف‌های سوم و چهارم سنگ نه‌دای بنای کاخ بلند و با شکوه معرفت طبیعی فردای خویش را می‌گذارند.

این مضمون به درستی نقطه‌ی آغاز فراگیری علوم مختلف طبیعی چون فزیک، کیمیا، بیولوژی، جیولوژی، استرونومی را برای شاگردان تشکیل می‌دهد.

در این نقطه است که ضرورت برخورد جدی، مسوولانه و آگاهانه معلم در امر تدریس مضمون طبیعت‌شناسی در برابر او چون یک واقعیت مسلم و انکارناپذیر قد بر می‌افرازد. طبیعت‌شناسی صنف سوم دارای پنج فصل و ۶۸ صفحه است که تدریس آن در هفته‌ی دو ساعت و جمعاً در طول سال تعلیمی، ۶۴ ساعت درسی را دربر می‌گیرد.

در این مضمون، به ترتیب فصل‌های پنج‌گانه زیرین آمده است:

فصل اول، «فصل‌های چهارگانه سال در افغانستان»، صفحه ۱-۱۸

فصل دوم، «طبیعت و وطن عزیز ما افغانستان»، صفحه ۱۹-۲۶

فصل سوم، «مواد معدنی»، صفحه ۳۴-۳۸

فصل چهارم، «افق»، صفحه ۳۶-۳۹

فصل پنجم، «ساختمان بدن انسان»، صفحه ۴۱-۶۸ (۱)

با همین یادکرد کوتاه در قسمت معرفی این مضمون پسند می‌نمایم و می‌پردازیم به بررسی اسلوب‌های تدریس آن. اما قبل از این بررسی بیجا نخواهد بود که چیزهایی درباره‌ی می‌تود (اسلوب) گفته آیم.

Methodo (اسلوب) از دیدگاه فلسفه علمی:

می‌تود عبارت از شیوه و طرز برخورد و پژوهش و پراتیک انسانی می‌باشد، برای فراگرفتن و شناختن یک موضوع معین.

و بیا به عبارت دیگر می‌توان می‌تود را چنین بیان داشت:

میتود هجارت از مجموعه موازین و روشها و شیوه هایی میباشد برای تحقیق تیوریک و فعالیت پراتیک انسان .

میتود یا اسلوب در هر رشته و زمینه‌ی وابسته‌گی کامل به‌خصیلت پدیده های مورد مطالعه دارد، یعنی اسلوب در هر زمینه‌ی از سرشت و طبیعت اشیا و پدیده ها و روند های آن زمینه سرچشمه میگیرد نه از تمایلات ذهنی و خواسته‌های شخصی انسان . از اینجا میتوان گفت که: هر موضوع اسلوب خاص خویش را دارا میباشد. (۲)

از این رو ما در هیچ زمینه‌ی نمیتوانیم خود سرانه و بلتون شناخت ماهیت پدیده و شی، اسلوبی را انتخاب نماییم، یعنی میتود یا اسلوب خود یک پدیده عینی است که از سرشت شی ناشی میگردد. در هر زمینه فقط یک اسلوب علمی میتواند موجود باشد و آن اسلوبی است که با قانونمندبها و سرشت پدیده های مربوط تطبیق کند و انسان را در پژوهش علمی با در فعالیت عملی رهبری نماید و منعکس کننده قوانین عینی حیطه مورد نظر باشد. (۳)

فرانسیس بیکن فیلسوف بزرگ انگلیسی به درستی میتود یا اسلوب را با «چراغی فرا راه یک ره‌نورد» مقایسه کرده مینویسد: «دانشمندی که فاقد یک اسلوب پژوهش باشد، همچون مسافری است که در ظلمت شب، عصا زنان راه میجوید.» (۴)

بدیهی است که چنین مسافری به هدف نخواهد رسید و راه را از چاه تمییز نخواهد داد. اینجاست که ضرورت یک اسلوب، یک اسلوب علمی و دقیق با تمام اهمیت آن در هر زمینه‌ی احساس میگردد .

به طورخیلها ساده و فشرده میتوان گفت که: اسلوب یعنی شیوه های رسیدن به هدف . مسلماً آنکه میخواهد به هدف برسد باید با در نظر داشت هدف، شیوه های عینی رسیدن به آن را جستجو و کشف کند و با کاربرد آنها خود را به هدف برساند. حال که چیز هایی درباره اسلوب از دیدگاه فلسفه علمی گفته آمدیم. میپردازیم به طرح مسأله اسلوب تدریس .

پروژه تدریس در حقیقت پروژه انتقال اندوخته ها و فرا گرفته های یک انسان (معلم) است برای انسانهای دیگر (شاگردان) .

درمیان موضوع تدریس و اسلوب تدریس همواره یک رابطه عینی و دیا لکتیکی وجود

دارد که معلم باید این رابطه را در یا بد و آن را عمیقاً درک کند « در غیر آن هر اسلوبی که انتخاب گردد، اسلوبی خواهد بود ذهنی گرایانه و غیر علمی .

هر مضمون و حتی هر موضوع آن میتواند که اسلوبهای خاص خود را داشته باشد. مثلاً با اسلوبهای تدریس ریاضی نمیتوان مضمون زبان و ادبیات و با اسلوبهای زبان و ادبیات نمیتوان مضمون طبیعت شناسی را تدریس کرد.

اگرچه در این زمینه هائیز میتوان اسلوبهای عام را دریافت کرد که جنبه همگانی و کلی داشته در تمام زمینه ها امکان کار برد آنها وجود دارد؛ مگر اتکای عمده روی میتودها و اسلوبهای عام، کار معلم را از خلاقیت و بالنده گی باز میدارد .

اسلوب تدریس برای یک معلم در هر کجایی که باشد و هر مضمونی را که تدریس نماید، فقط به حیث یک وسیله و ابزار مطرح است، نه به حیث یک هدف و آنهم هدف تدریس. آنگاهی که اسلوب برای معلم به حیث هدف مطرح باشد، دیگر کار به پیراهه میکشد و پروسه تدریس از مضمون تهی میگردد.

در بعضی از مؤسسات تعلیمی وزارت محترم تعلیم و تربیه (مثلاً در ریاست انستیتوت اکمال تخصص معلمان)، که وظیفه ارتقای سطح علمی و مسلکی معلمان را به عهده دارد، عمده ترین مسأله ای را که پیش روی یک معلم قرار میدهند، مسأله میتود است، البته این موضوع به جای خود دارای اهمیت فوق العاده ای است که نمیتوان حتی آن را به پیمانه اندکی هم نادیده گرفت ؛ اما قبل از همه ، معلم باید چیزی برای گفتن داشته باشد ؛ زیرا آن که خود چیزی نمیداند، چطور خواهد توانست که چیزی را برای دیگران بفهماند. معلم هرگز و هرگز نمیتواند که بدون یک دانش قوی و جهانبینی وسیع علمی، شاگردان خود را مکمل سازد . لذا از او تقاضا میگردد که در کسب دانش، همه جانبه تلاش ورزد. او بدون داشتن دانش همه جانبه و صحیح نمیتواند یک معلم ورزیده شود . (۵) مثلاً فرض کنیم معلمی باور دارد که : « زمین روی شاخ گاو زردی قرار دارد و آن گاو بر پشت ماهی بر روی آب ایستاده است آنگاه که گاو عضوی از اعضای بدن و یا تاری از مویهای بدنش را به حرکت در پیآورد در زمین زلزله ایجاد میگردد! »

آیا چنین شخصی میتواند معلمی خوب و برگزیده آنهم برای مضمون طبیعت شناسی باشد؟ مسلماً که نه؛ زیرا او دارای یک جهان بینی غیر علمی، تاریخ زده و خرافاتی است و چنین جهان بینی در میان نسل امروز هیچ خریداری ندارد. نسل امروز نیاز به جهان بینی علمی بالنده و پویا دارد. علمای پیدا گوژی و طیفه معلمی را بالاتر از یک پیشه دانسته حتی میگویند که معلمی خود یک هنر است. (۶)

اما اگر این هنرمند، دانشمند نباشد کاری را از پیش برده نخواهد توانست. رابطه نزدیک و مستقیم موضوع تدریس و اسلوب تدریس است که برای معلم یک شخصیت دوبعدی را پدید می آورد که او باید در جهت اول دانشمند و در جهت دوم هنرمند باشد. هنر معلم مربوط به نحوه و طرز تقدیم درس و کاربرد مواد درسی است که شاید در این قسمت نتوان موازین و معیارها و یا قوانین و احکام ثابتی را وضع نمود؛ زیرا طرز آماده گی، فصاحت زبان، روحیه، علاقه مندی، درجه آگاهی، ابتکار، سلیقه، حوصله مندی، میزان محبوبیت و غیره خصوصیات انسانی، که میتواند در روند تدریس سهم داشته باشند، در میان معلمان مختلف، مختلف است.

همانگونه که گفتیم اسلوب برای یک معلم وسیله است نه هدف. هنرمندی معلم نیز نمیتواند که هدف معلم باشد. معلم باید هنر معلمی را داشته باشد؛ اما به خاطر چی؟ به خاطر آموزش یک موضوع، به خاطر انتقال اندوخته های خود برای شاگردان، خلاصه برای تطبیق نمودن آگاهی خویش در عمل. پس میتوان عمده ترین ویژه گی یک معلم را در آگاهی او خلاصه کرد. انسان نا آگاه معلم شده نمیتواند؛ و او هر قدر چیزها هم درباره مسلک معلمی بداند، چنین اشخاص به هنر پشویی میمانند که در روی صحنه نقش معلمی را بازی مینمایند؛ معلم باید دارای دانش و آگاهی وسیع باشد؛ زیرا وقتی معلم میخواهد دانشی را به شاگردان تقدیم کند باید اندازه دانش او بیشتر از معلوماتی باشد که به شاگردان میدهد. اگر معلم معلومات کافی نداشته باشد شاگردان به درس او توجه نمیکنند. (۷)

اسلوب تدریس طبیعت شناسی صنف سوم:

اسلوب تدریس این مضمون میتواند نظریه خصوصیات و عوامل گوناگونی، که در

امر تدریس دخیل اند، اشکال متفاوتی به خود بگیرد؛ اما به طور کلی باید اسلوب تدریس طبیعت شناسی را در شهرها و روستاها از هم تمیز داد و بالای آن تأمل کرد؛ مثلاً فصل اول این مضمون را، که فصاهای چهارگانه سال در افغانستان، تشکیل میدهد و محور اساسی آن بر فعالیت نباتات، حیوانات و انسانها در این چهار فصل استوار است در روستاها در آنجا ها که انسان نسبت به شهرها با طبیعت تماس نزدیک دارد میتوان مستقیماً از کتاب طبیعت و زندگی اجتماعی، تدریس کرد؛ زیرا موضوعات آن مستقیماً با زندگی اجتماعی و طبیعت روستاها پیوند دارد.

به گونه مثال شاگردانی که دور از دامن پرغوای شهرها در روستاهای وطن عزیز ما درس میخوانند همه ساله همگام با کاروان سبزینه بهار، آمدن پرنده گان کوچی و دوباره مهاجرت آنها را در فصل خزان دیده اند.

خود شاهد آن بوده اند که چگونه با آمدن بهار برفها از فراز قله ها و پهنه دشتها ذوب میگردد و جویچه های جاری آب رابه وجود می آورند. از رویدن گلها و سبزه ها و گیاهان وحشی، بر روی دشتها و باغها لذت برده اند و آمدن بهار را باور کرده اند.

شگوفه های رنگ رنگ و زیا را روی درختان مختلف دیده روزهای درازی را جهت چیدن گلهای دشتی و کوهی راهی دشتها و کوهها شده اند؛ رنگ شگوفه های درختان مختلف را میشناختند؛ زمان ریختن شگوفه و پدید آمدن غوره را روی شاخه ها میفهمند؛ شاید روزها در باغها بر درختها بالا شده غوره ها را کده باشند؛ زمان پخته شدن میوه های مختلف را میفهمند و در جمع آوری آنها حتماً سهم گرفته اند. عملی زایمان حیوانات مختلف خانه گئی، بار بار پیش چشموهای آنها صورت گرفته است؛ آنها با طرز پرورش یک نوزاد حیوانی آشنایی دارند و خود آنها را پرورش داده اند.

باشخم زدن زمین، تخم پاشی بر آن، سبز شدن مزارع گندم و دیگر حبوبات و طریقه آبیاری آنها عملیه های درو، خرمن، و کوپیدن خرمن و جمع آوری و انبار کردن حاصلات آشنایی دارند. حتی خود در آن عملیه ها سهم گرفته اند.

باید از کلمه سهمگیری چنین پنداشت که گویا کودک ده ساله ای، خود قطعه زمینی را بشخم

زده بر آن چیزی کاشته است یا آن را درو کرده ، کوبیده حاصل را در خانه انبار نموده است. نه ، نه ، من چنین چیزی نیست و گوشت ده ساله و ستایی هم چنین فعالیت‌های را نمیتواند به انجام برساند؛ اما آنها بدون شک در اکثر عملیه های حیات اجتماعی به صورت بالقوه سهم میگیرند. آنها از مفهوم نهال شانی و قلمه سرشته‌یی دارند ، شاید در گوشه‌یی از باغ یا زمین اطراف خانه های شان به تقلید از پدران شان قلمه‌های زیادی را غرس کرده باغچه‌های کوچکی را احداث نموده باشند.

انواع مختلف حیوانات اهلی رامی‌شوند، آنها را پرورش داده‌اند و بر بعضی از آنها مانند خرو اسب سوار شده‌اند.

پرنده گان مختلف را هنگام ساختن آشیانه دیده اند. با طرز ساختن آشیانه آنها آشنایی دارند. حتی بسیار و بسیار از درختها و دیوارها بالا رفته از آشیانه پرنده گان جوجه های آنها را گرفته اند و آنها را در جایگاههای مخصوص پرورش داده‌اند .

به خاطر جمع آوری خاروبسته جهت تسخین به دامنه دشتها، تپه ها و حتی کوهها رفته تفاوت میان دشت، تپه و کوه رامی‌فهمند.

از چشمه نزدیک، به خانه آب آورده‌اند. کوره های ابتدایی و محلی خوب آهن را دیده‌اند. داس، چاقو، کارد، تیشه و تبر را حتماً به نزد آهنگر جهت ترمیم و تیز کردن برده پروسه خوب شدن آهن را دیده‌اند. شاگردان روستایی میدانند که عقاب پرنده قوی است و پرنده گان دیگر را شکار میکنند. درباره حمله گرگها بالای رمه‌های گوسفندان در کوهها و دشتها قصه‌های زیادی از زبان شبانان و مالداران شنیده‌اند.

روزها را در باغها دنبال پروانه ها سرگردان بوده‌اند، گاهی آنها را به دست گرفته بالهای زیبا و رنگین آنها را کنده با ساختمانهای ظاهری بدن آنها آشنایی پیدا نموده‌اند.

از طرز فعالیت آسیا آگاهی دارند، حتی خود شاهد آرد کردن غله در آن بوده اند . عملیه دوشیدن شیر از گاو ، گوسفند و بز را دیده شاید از طرز تهیه ماست و دوغ چیزهایی بدانند. خیلیها ممکن است که آنها خود تخمهایی را زیر سینه مرغ گذاشته عملیه پر آمدن جوجه ها را از تخمها دیده باشند.

برگهای زرد رنگ و خشکیده خزانی را بر فراز شاخه ها و زیر درختان در باغها دیده، حتی آنها را جمع آوری نموده اند و با استفاده از آن بازیهای محلی را به راه انداخته یا آنها را آتش زده اند. با طرز نگهداری حیوانات مختلف در فصلهای چارگانه سال آشنایی دارند و خود در نگهداری آنها سهم گرفته اند.

به همین گونه ده ها و صدها نمونه را میتوان در رابطه با زنده گی شاگردان در روستاها ارائه داشت که ما اینجا جهت جلوگیری از به دراز کشیدن موضوع به همین نمونه ها بسنده مینمایم .

آیا این زمینه ها، که با تفاوت کم و بیش در تمام روستاهای کشور عزیزمان موجود است، نمیتواند شرایط مساعدی برای تدریس مصحون طبیعت شناسی باشد؟ حتماً پاسخ مثبت است. آری، اینجا برای معلم، طبیعت و زنده گی اجتماعی در روستاها بهترین کمک را در راه تدریس مینماید. معلم باید کتاب طبیعت و زنده گی اجتماعی را در برابر شاگردان بگشاید و توانایی خواندن این کتاب را برای شاگردان خویش ببخشد. شاگردان هنگامی درک نمایند که هر فعالیت روزمره آنها دارای جنبه های علمی است، در پدیده های اجتماعی و طبیعی هنوز هم دقیقتر توجه مینمایند. این آگاهی قبلی شاگردان نباید نادیده گرفته شود. شاگردان باید با کمک تجربه های قبلی و آموخته های خویش باور عمیق پیدا نمایند که آنچه به نام طبیعت شناسی خوانده میشود چیزی نیست جز مجموعه معلومات و آگاهیهای درباره طبیعت. معلم شاید چارت و مودلی نداشته باشد و یا نتواند تصویری را روی تخته رسمی نماید؛ اما هیچ چارت و مودلی نمیتواند که جای طبیعت را بگیرد، شاگردی که بر فراز شاخه درخت مکتب و یا باغ آشیانه پرندهی را با جوجه هایش مبیند، و اگر یک بار دیگر آگاهانه به آن متوجه شود، آیا هدف برآورده نمیشود؟ مسلماً میشود.

شاگردان در این صنفها وقتی آنچه را می آموزند و آن را باز زنده گی مادی خود در تماس و رابطه مینمایند به امر آموزش علاقه مندی بیشتر نشان میدهند و موضوعات کتاب را چیزهای پیهوده نمی انگارند.

در تدریس مضامین ساینس جلاً باید این رابطه پیوند را در نظر داشت.

تجارب نشان داده است که در اکثر کشورهای روستاها، انگشاف و از جمله کشور عزیز ما تا قبل از انقلاب شکوهمند شور، پروگرامهای درسی در مکاتب به نحوی تهیه میگردید که نمیتوانست رابطه یی را میان حیات فرهنگی و مادی شاگردان تأمین نماید.

در این کشورها کسی یا کسانی در پشت میز قرار میگیرند و بعد بدون در نظر داشت شرایط اجتماعی و طبیعی کشور کتاب مینویسند و آن کتاب را در روستاها پراکنده تدریس مینمایند. خوشبختانه بعد از انقلاب در وطن ما به این امر توجه جدی و انقلابی مبذول شده است. اگرچه شرایط جنگ اعلام ناشده امپریالیسم جهانی بر ضد میهن ما امکانات تحقیق و ریسرچ را در روستاها برای متخصصان تعلیم و تربیه محدود ساخته است؛ اما این نقیصه در جریان روند تحکیم انقلاب از بین خواهد رفت.

حال ببینیم که در شهرها چگونه میتوان این فصل کتاب را تدریس کرد. شاگردان شهر نشین پروسه های حیاتی را که شاگردان روستاها دیده یا در آنها سهم گرفته اند، کمتر دیده یا حتی کاملاً با آنها بیگانه و ناآشنا اند.

در روستاها شاگردان دارای یک مقدار آگاهی قبلی راجع به بعضی از پدیده های طبیعی اند؛ زیرا با طبیعت تماس نزدیک و مستقیم دارند؛ در حالی که در شهرها برای شاگردان چنین زمینه ی وجود ندارد. از این گفته نباید چنین نتیجه گرفت که من مدعی آنم که گویا سطح آگاهی و شعور اجتماعی شاگردان روستایی نسبت به شاگردان شهری به میزان بالاتری قرار دارد. نه، من چنین ادعایی ندارم؛ زیرا مناسبات اجتماعی در شهر پیچیده تر و مطلقتر از مناسبات اجتماعی در روستاهاست. بنابراین، جای هیچ تردیدی نیست که بگویم شاگردان شهری در مقایسه با شاگردان روستایی دارای شعور اجتماعی پیشرفته تری میباشند؛ ولی تماس مستقیم شاگردان روستایی با طبیعت و زنده گی طبیعی چیزهایی به آنها یاد داده که شاگردان شهری از آنها قسمایی بهره اند، هدف روی این نکته است. در شهر شاگرد با طبیعت تماس مستقیم ندارد، حتی از دیدن حیوانات بزرگ اهلی میهراسد. معلم ناگزیر است که در هنگام تدریس به چنین مسایلی توجه کند.

در شهرها معلم شدیداً محتاج چارت ها و مودل هاست که بتواند او را در امر تدریس

کمک کند. من فکر میکنم که معلم در شهرها نیز باید به درجه اول بکوشد تا موضوعات این فصل را تا آن حد که ممکن است با استفاده از محیط و طبیعت تدریس نماید و شاگردان را با طبیعت از نظر عینی آشنا سازد، چنین امری میتواند که از طریق سیر علمی و باز دید از بعضی مؤسسات تولیدی زراعتی مانند فارم ها و غیره میسر گردد. همچنان در فصل بهار باید با شاگردان کمک شود تا آنها خود فارم کوچکی را در میدان مکتب احداث نمایند. این عمل گذشته از این که به زیبایی مکتب میافزاید شاگردان را با مراحل مختلف رشد و نمو نباتات گوناگون آشنا میسازد. شاگردان وقتی میبینند که کار آنها به نتیجهایی رسیده صنف آنها دارای فارم کوچکی در مکتب است گذشته از این که احساس غرور و رضایت میکنند به موضوعات طبیعت شناسی نیز علاقه میگیرند.

و اما در صنف معلم باید سطح آگاهی شاگردان را در یاد و از آن نقطه در سرش را بیاغازد، اشکال کتاب را توضیح کند؛ چارت ها را روی دیوار صنف در جای مناسب بیاویزد. آنها را برای شاگردان تشریح کند، در صورت لزوم خود روی تخته شی را رسم کند، باید هر موضوع درس را با مثالهای عینی و واضح دنبال کند. شاگردان را مجبور نسازد که موضوعات کتاب را بدون آن که مفهوم آن را درک کنند، طوطیوار به حافظه بسپارند. در آخرین تحلیل، معلم باید مفاهیم را به شاگردان انتقال بدهد و آنها را با اسلوب بررسی علمی آشنا سازد.

در فصل دوم این مضمون (طبیعت و وطن عزیز ما افغانستان) مختصراً توضیح شده است، باز هم میتوان مسأله اسلوب تدریس آن را در روستاها و شهرها از هم سوا کرد.

شاگردان روستایی با مفاهیم کوه، تپه، چشمه، دریا، جوی، دشت و حتی جهیل آشنایی دارند. نامهای حیوانات مختلف وحشی را که در کوهها و دشتها زیست دارند قسماً میفهمند و قسماً هم دیده اند، کوه را از تپه و چشمه را از دریا فرق کرده میتوانند؛ نام بسیاری نباتات کوهی و دشتی را میفهمند. معلم، اینجا نیز میتواند که به گونه فصل اول کتاب در سرش را به صورت عینی با استفاده از خود محیط و میزان آگاهیهای قبلی شاگردان بیاغازد و به پیش پرد. شاید معلم در یک مکتب دور افتاده روستایی نه چارتی در دسترس داشته باشد و نه مردلی و حتی شاید کتاب درسی نیز به اندازه کافی میسر نباشد؛ اما کتاب طبیعت پیش چشم او گشوده

ده است. باید به آن نگاه کنند و درس خود را با استفاده از آن مطابق برنامه به پیش ببرند؛ ولی در شهرها ساله چنین نیست. شاگرد باید به وسیله چارت‌ها مودل‌ها و اشکال کتاب و رسم‌هایی که معلم روی تخته زسامی مینماید باید با طبیعت آشنا گردد. خیلی ممکن است که معلم در کار عملی استفاده از گل مودلهایی را چون مودل کوه‌ها و تپه‌ها بسازد، و مفاهیم این پدیده‌های طبیعی و روابط آن‌ها را با جامعه انسانی به شاگردان بفهماند.

فصلهای بعدی کتاب را که در برگزیده موضوعاتی راجع به «افق»، «مواد معدنی» و ساختمان بدن انسان، میباشد. تقریباً میتوان با تفاوت‌هایی کم و بیش در شهرها و روستاها با ملوبهای همگون تدریس کرد.

برای تدریس بهتر این فصلها چه در شهرها و چه در روستاها معلم نیاز شدید به مواد ممد رسمی دارد. خوشبختانه بسیاری از این مواد میتوانند که از محیط تهیه گردد. مثلاً در فصل مواد معدنی، معلم میتواند ریگ، خاک، سنگ، چونه، سنگ مرمر، نمک طعام، پترو، یزل، تبل خاک و حتی زغال سنگ را از خود محیط تهیه بدارد. (البته تهیه زغال سنگ در بعضی منطقه‌های وطن عزیز ما قسماً دشوار است.)

معلم باید نمونه‌هایی از این مواد را با خود به صنف برده پیرامون آنها به شاگردان معلومات لازم را تقدیم دارد. شاگردان با دیدن این نمونه‌ها نسبت به موضوعات درس علاقه و توجه بیشتری نشان میدهند.

در فصل «افق و تعیین سمتهای افق» معلم نیازمند به چارت و قطب نماست؛ اما این فصل میتوان با اجرای تجارب مویوط که در کتاب آمده است و یا تجربه‌هایی که در محیط موجود است. به نحوی شایسته تری تدریس نمود. فصل ساختمان بدن انسان که طولانیترین و به پندار من شوارترین فصل کتاب را میسازد، آموزش آن برای شاگردان خیلیها مهم و حیاتی است؛ پرا آنها چیزهایی را در رابطه با اعضا و سیستم‌های گوناگون بدن انسان یاد میگیرند و لریقه‌های حفظ الصحة آنها را می‌آموزند.

معلم باید جداً از چارت‌ها و مودل‌ها کار بگیرد، اگر چارت و مودل موجود نباشد باید خود چارتهای لازم را به صورت واضح تهیه بدارد.

خوشبختانه، بازم بسیاری از موضوعات این فصل را میتوان با استفاده از مواد محیطی تدریس کرد؛ آنهم به گونه بهتر و مفید تر. مثلاً معلم میتواند که در قسمت تهیه شش، قلب، گرده، جگر و چشم گوشتد توجه کند. آنها را به شاگردان توضیح و در صورت امکان تسلیم نماید. معلم قبل از تقدیم دُرس باید این امر را جستجو نماید که چقدر میتواند تا با استفاده از مواد محیطی درس را به شیوه واسلوب عملی تقدیم دارد.

تدریس مضامین ساینس به صورت خشک و بدون استفاده از مواد معد درسی و مواد لابراتواری هرگز نمیتواند سودمند واقع شود و علاقه شاگرد را برانگیزاند.

با تدریس مضمون طبیعت شناسی در صنف سوم شاگردان باید با اساسات ابتدایی علوم طبیعی آشنایی حاصل نمایند و نسبت به امر شناخت محیط و طبیعت علاقه بگیرند.

معلم باید مطابق به موضوعات کتاب به شاگردان وظایف مشخص در قسمت جمع وری انواع حیوانات، انواع گلهها، احجار و غیره بدهد و این عمل آنها را در پیش روی صنف مجید کند تا شاگردان به خاطر انجام کارهای علمی آینده علاقه گیرند. گاهی بعضی از معلمان را این امر علاقه میگیرند که شاگردان باید مطالب کتاب را در حافظه داشته باشند. اگر چنین مری همراه با درک مفهوم باشد بد نیست؛ اما زمانی که شاگردان، محض سطرها و جملههای کتاب را بدون درک مفهوم آن به حافظه سپرده باشند و معلم آنها را در چنین راهی مجبور ساخته اشد این امر گذشته از این که سودی نخواهد داشت، میتواند خلیلهایانبار نیز باشد.

معلم مضمون طبیعت شناسی باید خود معلومات کافی راجع به مطالب کتاب داشته باشد، نوشتن کند که به پرسشهای شاگردان جوابهای نادرست و اشتباه آمیز ندهد؛ زیرا شاگردان در این مرحله چنین میانکارند که معلم آنها مجسمه بی ارادانش و خرد است و همه چیز را میفهمد. ناپراین، هر چیزی را که معلم در خورد شاگرد بدهد او میپذیرد و بر آن باورمند میشود. چنان که بارها دیده شده است که شاگردی مطلبی را غلط بیان میدارد، زمانی که بخواهی او را توجه اشتباهش بسازی او سخن و گفته ترا نمیپذیرد، پرخاش میکند، دلیل و حربه اش هم این است که معلم ما چنین گفته است.

یعنی به گفته معلم خود نسبت به گفته های دیگران سخت باورمند است. معلم باید همواره

سخن دقیق و حقیقی را به شاگردان خویش بگوید، بکوشد تا شاگردان از هدف هر موضوع کتاب سرور آورند. مضمون طبیعت شناسی باید قسمی تدریس گردد که شاگردان صاحب یک بینش علمی نسبت به طبیعت و پروسه های گوناگون آن گردند، اگر معلمی بتواند که توجه شاگردان را نسبت به طبیعت و جریانهای آن جلب کند کار درخور تحسینی کرده است.

معلم طبیعت شناسی باید بکوشد که با تدریس هر فصل و هر درس این مضمون کلمه‌بی هم از کتاب بزرگ و کهن طبیعت به شاگردان یاد دهد، تا باشد که شاگردان پادرك این کلمه‌ها در آینده سطرها و جمله‌ها و فصلهایی از این کتاب را، کتابی را که نمیتوان تعداد ورقهای آن را شمار کرد، مطالعه و تحقیق نمایند.

ماخذ :

- ۱- طبیعت شناسی برای صنف سوم، ریاست تألیف و ترجمه، وزارت تعلیم و تربیه، کابل: ۱۳۶۰.
- ۲- ماتریالیسم دیالکتیک، امیرنیک آیین، از انتشارات حزب توده، ۱۳۵۸، ص ۳۴.
- ۳- همانجا، ص ۳۵.
- ۴- ایضاً، ص ۳۵.
- ۵- اساسهای آموزش، محمدالله لطف و نور محمد ترین، ریاست تألیف و ترجمه، وزارت تعلیم و تربیه، ۱۳۵۹، ص ۰۴.
- ۶- همانجا، ص ۱.
- ۷- ایضاً، ص ۰۵.

نشاخړه وودانش از نگاه پیاړه

بعد از آنکه مقاله « مفاهیم سیستم در روانشناسی » در شماره سوم ، سال شصت و دوم مجله عرفان نشر شد ، دوستان و همکاران زیادی پیشنهاد نمودند تا نظریه ژان پیاړه را نیز در زمینه به نشر بسپارم ؛ زیرا در آن مقاله از نظریات پیاړه به پیمانه وسیع استفاده به عمل آمده بود. اینک یکی از اهداف این مقاله این است تا پیشنهاد دوستان و همکارانم را بر آورده سازد و ضمناً برای دانش پژوهان روانشناسی معلومات بیشتری ارائه شود ، ژان پیاړه روانشناس سوئیسی تقریباً از سال ۱۹۲۷ میلادی به مطالعه رشد ذهنی اطفال مشغول بوده است و بزرگترین ذخیره علمی را در زمینه - چه از نگاه علمی و چه از نگاه نظری - برای دانش پژوهان این رشته به ارمغان آورده است .

پیاړه وقتی در زمینه دلچسپی پیدا کرد که مشاهده نمود اطفال در آزمونهای ذهنی غلطیهای زیادی را مرتکب میشوند . وی از اطفال در حصه استدلالهای منطقی شان سوالهایی به عمل آورده دریافت که اطفال در واقع مانند کلانسالان در تفکرات خویش از یکدیگر فرقی ندارند . (۳ : ۴۸ - ۴۹) .

اصول و روش پیاړه روش کلینکی به حساب می آید. چنانکه وی نخست به ماحول طفل و سلوك وی منهدم میگردد، بعداً فرضیه معقولی را در زمینه ساختاری، که متضمن هر دو

(سلوك و ماحول طفل) میباشد، وضع میکند. بالاخر فرضیه اش را به محک آزمایش طوری قرار میدهد که ماحول طفل را اندکی تغییر میدهد و تأثیر آن را بالای طفل مشاهده مینماید و یا اینکه مواد متعلق به اسر از نو ترتیب و تنظیم مینماید، یعنی پرابلم را به شکل دیگر مطرح میکند (۴: ۳) به اساس مشاهدات طولانی و پاسخهای اطفال در زمینه حل مسایل، پیاژه تئوری جامع را در حصه انکشاف معرفتی، اطفال یا رشد تفکر ایشان بنیان گذاری نموده است. نظریه پیاژه نظریه معرفتی است. نظریه معرفتی مخصوصاً با عملیه های سازمان دهنده مرکزی در حیوانات عالی سروکار دارد و آزادی قسمی آن عملیه ها را میپذیرد. طوری که حیوان به مثابه عمل کننده بالایی محیط محسوب میشود، نه واکنش نشان دهنده به مقابل آن؛ همچنین این تئوری اساساً به ساختار علاقه دارد نه به محتوی. (با مسأله ای که چطور کار میکند سروکار دارد نه به «چی» انجام میدهد، یعنی به فهم و فراست سروکار دارد تا به پیشگویی و کنترل سلوك) (۴: ۵) البته چند سخن بالا معنی این را ندارد که نظریه پیاژه به کلی را جمع به «چی» ذهن تمام نمیکرد؛ زیرا تأیید یک تحلیل لزوماً تکذیب تحلیل دیگری بوده نمیتواند.

چون پیاژه تحصیلات مقدماتی خویش را در رشته جانورشناسی، که بخش زیستشناسی است، به اتمام رسانیده است، بنابراین، نظریه رشد معرفتی وی ریشه عمیق در آن زمینه دارد و این معلومات بعضی از نویسنده گان را واداشته است تا پیاژه را از جمله «فطری گرایان» (Nativists) یعنی آنانی که وراثت را مسوول سازماندهی سلوك میدانند، به حساب آورند؛ اما نظریه پیاژه فطری گرایی نیست. طوری که میدانیم مقابل فطری گرایی، تجربه گرایی (Empiricism) قرار دارد؛ دکتورینی که محیط را مسوول و تعیین کنندۀ سلوك میدانند؛ ولی نظریه پیاژه تجربه گرایی هم نیست؛ بلکه نظریه وی را میتوان از جمله نظریات تعامل گرایان «Interactivist» و ساختمان گرایان «Constructivists» به حساب آورد. (۴: ۷) یعنی موجود انسان به صورت فطری چیزی را به ارث می آورد که تدریجاً به وسیله عملیه نضج پختگی، زمینه آن مساعد میگردد تا استعدادهای فطری لازمه به اثر تماس با محیط، ساخت پایدار درونی را در وی به وجود آورد. بعداً این ساختار پایدار (یا عقل) اورایاری میدهد تا با تغییرات محیطی توافق حاصل کند.

انسان پیازه به این عقیده است که طفل انسان هم به توافق به محیط نیازمند است و هم استعداد توافق را به محیط میداشته باشد. وقتی که اطفال به محیط در تماس می آیند، ایشان می آموزند که چگونه به نفاذهای محیط جواب مساعد بدهند و بدین سان استعداد های ذهنی شان به صورت اتوماتیکی رشد میکند. پیازه این عملیه رشد ذهنی را به نام توافق (Adaptation) یاد میکند. از نگاه پیازه، توافق شامل برد و عملیه فرعی میباشد و آنها عبارت اند از: تماثل (Assimilation) و تطابق (Accommodation). اکثر اوقات اطفال مغولمانی را که در ساحه ذهنی شان واقع است تماثل (جذب) مینمایند و نظریه تجارب قبلی به کنگوریا تقسیم میکنند. پیازه درباره تماثل چنین عقیده دارد که:

« به طور کلی میتوان گفت که جذب در حقیقت چیزی جز داخل کردن واقعیت خارجی در قسمتهای مختلف مدارش نیست. بابه عبارت دیگر، هر چیزی که نیازی از نیازهای موجود زنده را رفع کند، چیزی است که موجود زنده ممکن است آن را جذب کند و نیاز در حقیقت مظهر همین فعالیت جذب کننده است. » (۴:۵: مقدمه)؛ ولی توافقی که نیازی برآورده نشود اگر فشاری بالای موجود زنده از طرف محیط وارد شود، جذب صورت نمیگیرد. چنانکه پیازه اذعان دارد که: « و اما راجع به فشاری که محیط بر موجود زنده وارد می آورد، بدون اینکه نیازی را برآورده سازد. در این مورد باید گفت که این فشارها تا زمانی که موجود زنده خود را به آن متناسب ساخته است، موجب هیچ گونه جلدی نمیخواهند شد. » (۱۵:۵: مقدمه) پس جذب فقط به تشخیص و به جا آوردن خلاصه نمیشود، بلکه عبارت است از ساختن پاسخهای مختلف در همین حالی که اشیا را وارد این ساخت میکند. (۲۷:۵: مقدمه) چه بسا اطفال به مسابلی پرمیخورند که تا اندازه ای خارج از دسترس شان قرار دارد. در همچو حالات آنها به اصلاحات میرسد زنده، یعنی ایشان استرازیهای جدید را جهت مساله تحت نظر به وجود می آورند و یا استرازیهای قبلی را تعدیل و ترکیب مینمایند، این را عملیه تطابق گویند. عقیده تطابق، ذهن طفلی را توسعه و رشد میدهد.

پیاژه عقیده دارد که رشد ذهنی اطفال با تسلسل تغییر ناپذیر، در مراحل مختلف صورت میگیرد. اگر چه سن طفلی که از یک مرحله معین باید بگذرد، نظریه اطفال مختلف فرق میکند.

ولی در ابتدای هر مرحله طفل از خود خصوصیات واسماتهای ذهنی معنی را نشان میدهد که به چهار مرحله معین و مشخص تقسیم شده میتواند و در هر مرحله به صورت متعادی، تغییرات کیفی در عملیه های معرفتی مربوط صورت میگیرد. (۴۹:۳)

از معلومات بالا چنین برمی آید که طفل از کودکی تا جوانی حقایق را از محیط ماحول خویش جذب و تماثل نموده با آن سازش و تطابق مینماید و بدین وسیله دانش و تجارب خویش را به شکل یک سیستم یا ساختار سازمان میدهد. پیازه این سازماندهی فعال را به مثابه قدرت مهم در رشد معرفتی طفل دانسته آن را تأکید مینماید. قوه های شناخته شده دیگر از نگاه این نظریه عبارت اند از: پختگی، تجارب شخص با محیط و رهنمایی بیچشم از طرف دیگران. (۴۲: ۴۱۵ و ۱۷)

تعادل (Equilibration) اصطلاح دیگریست که پیازه به کار میبرد و آن عبارت از عملیه فعال داخلی است که به وسیله آن طفل رشد ذهنی خود را هماهنگ ساخته آن را سازمان میدهد. همچنین به وسیله عملیه تعادل، سیستم سازمان داده شده یا ساختار معرفتی به صورت متعادی تغییر نموده نظریه کسب پختگی و تجارب لازمه به وسعت خود میافزاید.

ساختار و عملکرد (Structure and function) دو اصطلاح دیگریست که پیازه در تحقیقات خویش به کار میبرد. مثلاً میگوید که توافق و وظیفه یا عملکرد پیولوژیکی است. وقتی که طفل رشد میکند، عملکردها تغییر نمیکنند؛ ولی ساختارها به صورت منظم تغییر میکنند و تغییر در ساختار از نگاه پیازه رشد یا انکشاف گفته میشود. محتوی (Content) اصطلاحیست که پیازه آن را برای مهیج (Stimulus) و پاسخ (Response) قابل مشاهده به کار میبرد.

از طرف دیگر، عملکرد به کیفیات فطری پیولوژیکی اطلاق میشود که با محیط عمل متقابل داشته باشد.

یک اصطلاح دیگر که در قاموس پیازه بارها ذکر میشود عبارت از «طرح» یا «النگاره» است (Scheme). پیازه اکثر اوقات ساختار را به صورت فردی به نام طرح یا النگاره یاد میکند. النگاره یک نوع سیستم کوچک است و عبارت از آن نوع خواص فعلی است.

که به محورهای دیگر قابل تعمیم نباشد. باید دانست که در بین انگاره‌ها نیز تعادل صورت می‌گیرد و آنها یکدیگر را جذب کرده می‌توانند. آنچه که قابل تکرار و تعمیم باشد، انگاره گفته می‌شود (۵:۷)، پیاژه انگاره‌ها و ساختارهای مرحله حسی-حرکی را یکی میدانند، چنانکه می‌گوید: ... برای رشد بچه واجب است پس از یادآوری نقش انگاره‌ها یا ساختارهای حسی و حرکی، مسیر تحول ادراکات او را به دقت مورد بررسی و تحقیق قرار دهیم. (۵:۴۴) فرق عمده‌یی که بین نظریه رشد پیاژه و نظریه عنینی آموزش وجود دارد در این است که بر علاوه انضمام تدریجی تداعیهای وظیفوی (ساختارهای ساده منفرد)، نظریه پیاژه تجدید نظر یا اصلاح نوبنی ساختارهای تأسیس شده را به رسمیت می‌شناسد - عملیه‌یی که متضمن تغییر کمی و کیفی می‌باشد. از نگاه پیاژه عملیه‌یی که توسط آن ساختارها اصلاح و تجدید نظر میشوند به نام تعادل یاد میشود. البته این تعادل ثابت نبوده بلکه پر تحرك است (dynamic) عواملی که در انکشاف ذهنی طفل تأثیر دارند عبارت اند از: پختگی، تجارب فیزیکی، تجارب منطقی-ریاضی، انتقال تجارب اجتماعی و تعادل.

بعضی از روانشناسان را عقیده بر آنست که پختگی محض عملیه‌یست که طفل نضج می‌گیرد، ماهیت آن هر چه می‌خواهد باشد، اما از نگاه پیاژه این اصطلاح به شکل مخصوص استعمال میشود، و آن اینکه پختگی عبارت از شکوفائی تدریجی برنامه ارثی می‌باشد. البته تأثیرات برنامه ارثی به هیچ وجه به صورت منفرد به مشاهده نمی‌رسد، بلکه باید آن را به منظور تحلیل و تجزیه از جریان و تغییرات متمادی زنده‌گی استنباط و خلاصه کرد. به هر صورت پیاژه در تحقیقات خویش همین روش را به کار برده است، و در نوشته‌های وی «پختگی» به تأثیرات ارثی با لای انکشاف اطلاق میشود. آنچه که با تأثیرات ارثی تعامل دارد به نام عوامل تجارب فیزیکی Physical Experience شهرت دارد. طفل بدین وسیله خواص مختلف اشیای فیزیکی را تجرید و خلاصه مینماید. هر زمانی که طفل با اشیای اطراف خود سروکار پیدا میکند، وی سختی، نرمی، شکننده‌گی، شناوری و غیره خواص آن اشیاء را تجربه نموده دانش و معلومات لازم را در زمینه کسب میکند، با لآخر دانش وی به امری میانجامد، حتی پریش، ماهیت شی، که از چپ ساخته شده است، نیز میکشود و بیگردهد.

هر زمانی که طفل به رابطه بین اشیایی میرسد، در این وقت است که وی به تجارب منطقی
 و زمانی می برده است. مثلاً وقتی طفل به مفهوم ده از طریق شمارش سنگچلهایی میرسد، در این
 صورت مفهوم ده، کیفیت آن از خواص سنگچلهای پرنمیخیزد؛ بلکه ذهن طفل است که آن
 کیفیت را درک میکند. تجاربی از این قبیل به نام تجارب منطقی- ریاضی یاد میشود.

معلوماتی را که طفل از تجارب فزیک کسب میکند، درحقیقت از انتزاع اشیای فزیک
 حاصل شده است؛ ولی درحالت تجارب منطقی- ریاضی، این دانش و معلومات از نتیجه فعالیت
 عمل طفل بالای اشیاء حاصل میشود؛ اما در انتقال تجارب اجتماعی، طفل این معلومات
 و دانش را از دیگران کسب مینماید. این معلومات را دیگران از طریق وسایل جمعی، کتب
 و غیره مواد مطبوع و یا به صورت تمثیل و یا خطابه به طفل انتقال میدهند.

بالاخر تعادل تمام آن چهار عامل را درخود تکامل میدهد. تعادل جزء آن چهار عامل بود
 و آنها بالنوبه جزء تعادل به حساب می آیند، چنانکه ساختارها به صورت متمادی به طرف تعادل
 حرکت مینمایند، و زمانی که تعادل نسبی را حاصل نمودند. آنها نسبت به حالت اولی متبازلتر
 میگردند؛ اما همین تبارز ساختارها نشانه تناقض و عدم توافق را درین آنها نشان میدهد که
 قبلاً به چنین شکلی برجستگی نداشته است. بنابراین، هر حالت تعادل حامل موادیست که باعث
 تخریب خودش میگردد؛ زیرا فعالیتها ی طفل متوجه تقلیل تناقضات گردد بده بدین وسیله
 باعث برهم خوردن تعادل میگردد (۴: ۱۷-۱۸)

از نگاه پیازه انکشاف عقلی عملیه متمادی سازماندهی و تنظیم دوباره ساختارهاست و هر
 سازمان جدید سازمانهای قبلی را درخود متکامل میسازد. اگرچه این عملیه متمادی است ولی
 نتایج آن غیرمتمادی میباشد، یعنی آنها وقتاً فوقتاً از نگاه کیفی از هم متفاوت میباشند. از این
 جهت است که پیازه رشد عقلی را به دوره ها و مراحل مختلف تقسیم نموده است.

پیاژه انکشاف دانش و رشد ذهنی را یکی میداند و برای دانستن هر دو مفهوم مفکوره و عملیات
 (Operation) را تأکید میکند. از نگاه پیازه دانش نسخه (استنساخ) واقعیت نیست، چنانکه
 شناخت یک شیء، یا معرفت کدام واقعه، محض مشاهده آنها و ساختن تصویر ذهنی یا
 نسخه ذهنی از آنها نمیشد؛ بلکه برای اینکه شیء را بدانیم باید بالای آن عملی را انجام دهیم.

دانش درباره اشیا مستلزم تعدیل و تغییر شکل آنها بوده ایجاب مینماید تا عملیۀ این تعدیلها و انتقالات را بدانیم و در نتیجه آگاه شویم که آن شی از چی ساخته شده است. بنابراین، عملیات، جوهر دانش به حساب می آید و عمل درونی ساخته شده است که موضوع (Object) دانش را تعدیل مینمیشد. طور مثال، عملیات مشتمل بر ترتیب و تنظیم اشیا به یک صنف معین بوده میتواند. همچنین عملیات شامل محاسبه، انداره گیری و غیره، میباشد. به عبارت دیگر، عملیات مجموعه اعمال است که اشیای مورد نظر را تعدیل مینمیشد و دانش آموز را قادر میسازد تا ساختارهای این تغییر شکل را بشناسد. بنابراین، عملیات، عبارت از نوع به خصوص عمل به حساب می آید که ساختارهای مطلق را میسازد. علاوه بر آن، عملیات هرگز به صورت انفرادی به ظهور نمیخیزد؛ بلکه همیشه با عملیات دیگر ارتباط ناگسستنی و در نتیجه جزء ساختار کل میباشد. مثلاً یک عدده به صورت منفرد وجود ندارد؛ بلکه به صورت یک سلسله اعدادی وجود دارد که یک ساختار معین را تشکیل میدهد که خواص مختلف آن توسط ریاضی دانها مشخص شده است. (۴۱۴:۲)

از نگاه پیائزه این ساختارهای عملیاتی شالوده دانش و واقعیت طبیعی روانی را تشکیل میدهند که در پرتو آن میتوان به انکشاف دانش و رشد دست یافت. بنابراین، مسأله عمده انکشاف همانا دانستن شکل گیری، تفصیل، سازماندهی و عملکرد این ساختارها را تشکیل میدهد. (۴۱۵:۲)

پیائزه رشد این ساختارها را به چهار مرحله تقسیم نموده است. مرحله حسی-حرکی یا مرحله قبل از تکلم که تقریباً دو سال اول حیات طفل را دربر میگیرد. در این مرحله دانش و معلومات عملی که زیربنای دانشهای بعدی به حساب می آید، شکل مینماید. مثلاً در این مرحله انگاره ثبات اشیا ساخته میشود. البته برای کودک یکماهه اشیا ثبات همیشگی ندارند.

یعنی زمانی که شی از نظرش غایب شود، دیگر وجودی ندارد. او هیچ سعی و تلاشی را برای یافتن آن انجام نمیدهد؛ ولی پس از وقتی که طفل کلانتر میشود، برای یافتن شی که از ساحه ادراکی وی پنهان ساخته شده است، اهتمام به خرج میدهد. در نتیجه موازی با شکل همیشگی ثبات اشیا، فضای عملی، فضای حسی و حرکتی نیز ساخته میشود. همچنین خصوصیات دیگری از قبیل: خرافه سموتی و غلبت ابتدایی حسی و حرکتی نیز شکل میکند.

یا به عبارت دیگر، یک سلسله ساختارهایی به وجود می آید که برای ساختارهای بعدی که

افکار نمایندگی میکنند، حتی ضروری می باشد.

پیاژه مرحله دوم را به نام مرحله قبل عملیاتی یاد میکنند مرحله ای که از شروع مهارتها؛

لسانی نمایندگی میکند و مرحله پیش از تفکر عملی یاد میشود. در این مرحله که تقریباً از دو سالگی

تا هفت سالگی دوام دارد، اطفال میتوانند راجع به محیط خویش فکر کنند و رموز (سمبولها

مربوطه را به کار برند. انکشاف لسان از جمله خصوصیات ~~مهمه~~ این مرحله به حساب می آید

در این مرحله کودک تا هنوز به مفهوم بقا (Conservation) دست نیافته است. مثلاً اگر

دو گیلان مساوی شیر در دو ظرف متفاوت انداخته شود، کودک تصور میکند که مقدار شیر

تغییر کرده است. این بدان خاطر است که در این مرحله هنوز مفهوم بازگشت در تفکر وجود

ندارد. یک عمل قابل بازگشت آنست که کودک تشخیص دهد که عمل عکس آن میتواند به طو

منفی آن را باطل کند. در واقعیت امر، در تمام دوران این مرحله عملیات طوری که پیاژه

تعیین نموده است، وجود ندارد.

در مرحله سوم اولین عملیات لازم به ظهور میرسد و پیاژه آن را به نام عملیات مشخص

(Concrete Operation) یاد کرده است. و این نام از سببی است که طفل تنها بالای اشیاء

مشخص عمل کرده میتواند، نه بالای فرضیه هایی که به صورت لفظی بیان شده باشند. طو

مثال، عملیات طبقه بندی، ترتیب، مفهوم اعداد، فضا، و عملیات اساسی منطقی روابط

و طبقات در طفل رشد نموده است، خواص حسی اشیاء از قبیل طول، عرض و ضخامت ر

میتواند تشخیص دهد.

در این مرحله مسأله بازگشت پلیوری در تفکر، که نشان میدهد مقدار اصلی عملی در تف

شکلهای مختلفی که به خود میگیرد، بدون تغییر باقی میماند، حل شده است. این مرحله تقریباً از سن هفت سالگی شروع و تا سن یازده سالگی دوام میکند.

بالاخر در مرحله چهارم، تمام این عملیات برتری لازمه رانست به گذشته کسب نموده است، و طفل را داخل مرحله میسازد که پیاژه آنها را مرحله صوری یا عملیات فرضیه‌یی و قیاسی یاد میکند. در این مرحله تقریباً از سن یازده سالگی تا پانزده سالگی دوام میکند طفل استعداد، استدلال، استنباط، فهم منطق انتزاعی (مجرد) و آزمایش فرضیه‌ها را به صورت ذهنی رشد میدهد. (۲ و ۳ و ۴ و ۵)

این بود خلاصه نظریات پیاژه دربارهٔ مشأ عقل و دانش، امید است که مفید ثابت شود.

مآخذ و منابع :

1. Blauberg, I. V., V. N. Sandovsky and E. G. Yadin, Systems theory, Philosophical and Methodological Problems, Moscow, Progress Publisher, 1977.
2. Klausmeier, H.I. and R.E. Ripple, Learning and Human, Abilities Educational Psychology N.Y., Harper and Row, 1971.
3. Lindgren, H.C., Educational Psychology in the Classroom, N.Y., John Wiley and Sons, Inc./ 1976.
4. Phillips, J. L. The Origins of Intellect, Piagets Theory, son-Fransisco' W.H. Freeman and Co., 1975.

• پیاژه، ژوب. ان هلر، روانشناسی کودک، ترجمهٔ ایرج پوریافر، تهران، چاپخانهٔ

خرم، ۲۵۳۵.

• پیاژه، شالودهٔ روانی تربیت، ترجمهٔ محمود منصور، تهران، مؤسسهٔ انتشارات آسیا، ۱۳۴۰.

Piaget - J " Genetic Epistemology " Columbia Forum, Fall, 1969.

ژبه اواصلطاحات

ژبه یوه ټولنیزه پدیدې ده په کومه اندازه چې ټولنه پر مخ مخی علم او تخنیک په کی
پرمختیا مومی په هماغه اندازه د دغی ټولنی ژبه هم پراختیا مومی او د زیاتو مفاهیمو له پاره په کی
ژبني واحدونه پیدا کیږی. (۱)

د ژبی د ژبني واحدونو په ډله کی هغه د ټولنی د پرمختک په پروسه کی زیاته وده کوی د ژبی
په شتمنی باندی پوره اغیزه کوی او په دی ترخ کی دا ضرورت لیدل کیږی چې زیاته پاملرنه
ورته وشي او د تخصص محبتان یی غیرنی او ژوری کتنی ته وگو مازل شی هغه په ژبه کی
دنویو اصطلاحاتو رواجیدل دی.

دا اصطلاح په باره کی پوهانو په خپل خپل وخت کی مختوری نظریی غرځندی کړی دی
د ډېرو نظریو په ترخ کی یی دا غرځنده شوی ده چې اصطلاح په څه ډول باید ومنل شی؟ په ژبه کی
ولی پیدا کیږی؟ په باره کی یی څه ډول فعالیتونو ته اړتیا ده؟ او همداسی نور...

اصطلاح یا ترمینولوجی په اوسنیو پرمختللو ادبی ژبو کی ډیر ستر او مهم لځای لري او په
تیره دهغو ژبو یوه ډیره مهمه برخه ده چې د علمی ژبو په نومونو یادېږی. همدا سبب دی هر
یوه لېنګو بستیکی تیوری چې د ژبو د پرمختیا موندنی اوسنی حالت غیرنی او منعکس کول یی
خواړی په خپل دغه هدف کی تر هغی پوری په زړه پوری بریالیتوبونه تر لاسه کولای ته شی
تر لځو چې همدغو ژبو د ترمینولوجی په برخه کی یولړ پراخه لځونه او پوښتنی تر ژورنی کتنی
او غیرنی لاندی ونه نیسی. (۲)

زموږ په گران هیواد افغانستان کې د ټور د بریالي انقلاب څخه را په دی خوا د افغانستان د خلکو د ژوند په والی ته د انقلاب د اهدا غوسه بسم جدي پاملرنه روانه ده، دولت د افغانستان د خلک دموکراتیک گوند د لارښوونو سره سم د غوریدلی افغانستان، د هوسا او سوکاله ټولنې درانځته کیدلو له پاره زیاتې علی علی او کورنۍ جاري ساتی او دهیڅ ډول زیارایستو او زیاتو هغو کولو څخه دریغ نه کوی همدا سبب دی چی د غوریدلی، اباد او سمسور افغانستان په امید په زرو نوکی زیاتی خوښی او خوشحالی پیدا کیزی او د روښانه راتلونکی په هیله زرو نه په کوگولو نوکی د زیاتی خوښی او خوشحالی څخه په ټو پونو او غورځنگونو کیزی . لکه په دی برخی کی چی د افغانستان د خلک دموکراتیک گوند د مرکزی کمیټی عمومی منشی او د انقلابی شورا رئیس ملگری پیرک کارمل ویلی دی :

«موږ غواړو چی زموږ هیواد انقلابی افغانستان غښتلی او غوریدلی مملکت اوسی زموږ خلک د مادی او معنوی ضروری نعمتونو درلودونکی اوسی چی هیڅوک د محرومیت او توهین سره مخامخ نشی او عدالت زموږ د ټولنی د ژوندانه د تغیر نه منونکی ثابت قانون په ښه څرگندشی . غواړو چی د افغانستان په ښارونو کی صنایع وده وکړی او د هیواد په کلیو او بانډ وکی زیار ایستونکی بزگران په آرامی او آزادی سره په خپله ټوټه ځمکه کی په شریفانه کار لگیاوسی. زموږ هدف دادی چی هر افغان ورسر پناه، انسانی ژوند او هر څوک په پوره اندازه خواړه او کالی ولری د پوهنی او فرهنگ رڼا زموږ د هر هیواد وال ژوند روښانه کړی .» (۳)

د غوریدلی اباد او سمسور افغانستان د را منځه کیدو لپاره دنن څخه شل کاله د مخه افغانستان پوهو، هوښیارو او وښوېچیا نو د افغانستان د خلک دموکراتیک گوند د جوړیدو تیزه کښېښوده. په ۱۳۴۴ کال کی د افغانستان د خلک د موکراتیک گوند د افغانی ټولنی د هراړخیزی ودی اوسو کالی په ارزو خپله لومړنۍ کړنلاره (مرام) تصویب کړ چی د ۱۳۵۷ کال د ثور په ۷ نیټه د خپلو خلکو په اراده او ملاتړی د ژغورونکی انقلاب په بریالیتوب سره زیات ویاړ په برخه شو، د افغانستان د خلک دموکراتیک گوند ته د انقلاب په بریالیتوب سره دملی اودموکراتیکو غوښتنو تر سره کولو له پاره پرانسته شوه او ددی سره جوخت د افغانستان د دمواتیک جمهوریت د انقلابی د لېو داسیاسی ټکو په څېر دوسره مترقی ټولنیز - اقتصادی تحولات اعلام شول. د تطبیقېدنې

کله چې بل شو او زموږ د گران هېواد افغانستان د ملي استقلال د ټينګښت لپاره لاره هواره شوه. (۴)

په دې مهاله هم زموږ د خلکو د هوسا اوسو کاله ژوند د پښتان په تيره امپريالستان او په سر کې يې د امريکا د متحده اضلاعو امپرياليزم، د سيمې ارتجاع او د چين هژمونيزم د ثور انقلاب د اهدافو د پوره کولو په لاره کې خنډونه پيدا کوي او نه غواړي چې د افغانستان غيرتي، زيارکښ او په خپل هېواد مين وگړي د ثور د پرمين انقلاب په تيره د دوهم پرمختيايي پړاو په رڼا کې يې د اقتصاد، کلتور او ټولنيز جوړښت له مخې د پرمختلليو هېوادو په قطار کې درېدلي ووېږي، خو سره له دې هم زموږ خلک د خپل گران هېواد د آبادولو او سمسور تپلې لاره شپه او ورځ خپلې هلې ځلې جاري ساتي، له يوې خوا کوښښ کوي چې د پښتانو په لمسون د دور وژني جنګ نور د انقلابي افغانستان په سپېڅلي خاورې کې يې اغيزې کړي او په پوره مېړانې سره د ثور د انقلاب لويه تيره د پرمختيايي نوي پړاوگتۍ يې د پښتانو له شرڅخه وساتي. اوله پيلې هېواد گران هېواد افغانستان د ټولنيزي - اقتصادي او کلتوري ودې لپاره هر اړخيزې هلې ځلې او هڅې جاري ساتي او په دې برخه کې يې پوره اوډکنۍ وړېرياليتوبونه تر لاسه کړي دي. لکه په دې برخه کې چې د افغانستان د خلک دموکراتيک گوند د مرکزي کميټې عمومي منشي ملگري بېزک کارمل د ۱۳۶۱ کال دمیزان ۱۳ نېټې په يوې وينا کې داسې ويلي دي:

«همدا اوس زموږ په هېواد کې د هغو ستونزو سره سره چې زموږ په کورنيو چارو کې د امپريالستي لاس و هڅو څخه پيدا شوي دي په اقتصادي، ټولنيزو، د زيارکښانو د ژوندانه د سطحې لوړولو، د سياسي او ټولنيز ژوند د دموکراتيزه کولو او د زيارکښانو ملي پرگنې انقلاب ته جلب کېدو په برخو کې ډېر مهم برياليتوبونه څرگند شوي دي. (۵)

د ثور انقلاب په تيره دنوي پرمختيايي پړاو د اهدافو سره سم يې د نوي افغاني ټولنې، د غوړېدلي، سمسور او آباد افغانستان د منځته راتګ لپاره ورځ په ورځ د افغانستان د خلک دموکراتيک گوند په مشرۍ د اړتيا سره سم دولتي تشکيلات منځ ته راغلي، ټولنيز سازمانونه جوړېږي او همدارنگه د خلکو د هوسا او آرام ژوند په هيله دنوي علم اونوي تخنيک څخه کار اخيستل کېږي چې په دې ترڅ کې د ګوندي تشکيلاتو، دولتي تشکيلاتو، ټولنيزو سازمانو د جوړېدو، دنوي علم او تخنيک په روا جېدوسره، زموږ د گران هېواد افغانستان په ملي ژبې په

نيره په هغو ژبو کې چې ليکلي بڼه لري، په ورځني ژوند کې ورځنځه په علم او تخنيک او ټولو ټولنيزو اړيکو کې زياته گټه اخیستله کېږي پخې ډيرې نوې اصطلاح گانې منځ ته راغلې دي او د اېروسه جريان لري.

هغه اصطلاح گانې چې د انقلاب څخه راپيل دي خوا زموږ د هيواد ديلا بيلو مليتونو ژبو په يره پښتو، دري، اوزبیکي، ترکمني، بلوچي، پشتي او نورو ته ورننوتی دی ځينې يې د نمونې په ډول دادی :

د افغانستان دخلک دموکراتيک گوند، د افغانستان صنعتي اتحادیې، د افغانستان کورني اتحادیې، د افغانستان د ځوانانو دموکراتيک سازمان، د افغانستان د ښځو دموکراتيک سازمان، د افغانستان د ليکوالانو اتحاديه، د افغانستان د ژورنالستانو اتحاديه، د افغانستان د هنرمندانو اتحاديه، د افغانستان د سولې، پوښتون او دوستي سازمان، د افغانستان د دموکراتيک جمهوريت اقتصادي مشورتي شورا، د افغانستان د علما وولو روحانيونو شورا، د قبايلو د نمايندگانو جرگه، د افغانستان دخلک دموکراتيک گوند د مرکزي کميټې سياسي بېرو، د افغانستان د دموکراتيک جمهوريت انقلابي شورا، د افغانستان د دموکراتيک جمهوريت د علومو اکاډمۍ، د پلان جوړولو د چارو دولتي کميټه، د راډيو-ټلويزيون اوسپنا توگرافي دولتي کميټه، لومړنۍ گوندي سازمان، د څېړونکي مرستيال، څېړونکي د سرڅېړونکي مرستيال، سرڅېړونکي، وابسته غړي اکاډميسن، د طبيعې علومو مرکز، د ټولنيزو علومو مرکز، د ژبې او ادبياتو مرکز، د پښتو ژبې ديني ملي څېړنو مرکز او نور ... چې شمير يې د سلاوو څخه وړ اوړي.

د اصطلاح پيژندنې له پاره په لنډ ډول څه معلومات په دې ډول وړاندې کېږي: اصطلاح ياترمن هغه لغت يا لغوي ترکيب ته ويل کېږي چې د ټاکلي تخصص معنا درلودونکې وي. د مسلکي مفهوم جوړوونکي او څرگندوونکي وي چې په ځينو واقعيتونو او اړيکو باندې يې د پوهېدو په جريان کې استعمالېږي (٦). ترمينولوژي (Terminologie) لاتيني کلمه ده، چې د ترمينوس (Terminus) او لوگوس (Logos) څخه مرکبه ده. معنی يې داسې ښودل کېږي: هغه هنري څه په وسيله، افکار د کلماتو په ذريعه مجسم کېږي او په ځانګړه بڼه هنري څه يې لومړنۍ کلمات جوړوي. پلويادا: «د هنر تخنيکي او فني کلماتو

نېټونه ده، چې په يوه ساحه کې لکه هنر، علوم او داسې نور استعمالېږي. (۷)
 په ژبه کې داسې لغات هم شته چې د عمومي لغاتو په څېر ښکاري خو د نځېص شاولدانو ته
 په خپل لځای کې د عمومي لغاتو څخه وځي او د ټاکلي اصطلاح بڼه غوره کوي، لکه: نېټر، غېږي
 جلفوز، ورېښي، گوزگوره... دغه نومونه که څه هم په وينا کې په عمومي ډول استعمالېږي
 خو يو ټوټيز ښوونکو او څښتنو ته د اصطلاح گاني دي همدارنگه دېل مثال له پارمې دغه
 نومونه را وړل کيږي: چټ، ديوال، پخلنځي او نور چې د عمومي استعماليدونکو لغاتو په ډله
 کې راځي خو سره ددې هم د معمارانو اود ودانويو جوړوونکو په وينا وکي په خپل خپل لځای
 کې اصطلاح گاني دي. (۸)

نن ورځ په پښتو، دري اوزموز د هيواد په نورو هنري ښوونکي چې ليکلي بڼه لري ډېري سياسي
 اقتصادي، هنري او نوري اصطلاح گاني ورننوتلي دي چې دغه ژبي يې د زياتو مفاهيمو څرگند
 ولو لپاره چمتو کړي دي. اصطلاحات يوازي د مفاهيمو د نومونې دنده نه ترسره کوي، بلکه
 سربېره پردې د مفاهيمو يو تر بله توپير کولو وظيفه هم پاي ته رسوي. په ژبه کې د نويو اصطلاحاتو
 منځته راتگ په حقيقت کې د علم، صنعت، تخنيک او داسې نورو ډېر مخنگام او پراختيا
 څرگند انځور دی. (۹) د افغانستان د خلک دموکراتيک گوند شلمه کاليزه چې د ثور پر تمين
 انقلاب د اووم کال سره سمون کوي د انقلاب څخه راپه دې خوا موده کې يې په پښتو، دري
 او نورو ژبو کې بيخي ډېري اصطلاح گاني پيدا شوي دي. دغه اصطلاح گاني هم په خبرو
 اترو کې استعمالېږي او هم په ليکلي بڼه د زيات استعمال درلودونکي دي.

زموږ په گران هيواد افغانستان کې په هماغه ډول چې د انقلاب د گټورو او مترقيو هدفونو
 دېلي کولو په لاره کې گټور او اغيزناک گامونه پورته کيږي همداسې ديپلاسيولو مفاهيمو دادا-
 کولو په لاره کې د اصطلاحاتو جوړولو په چارو کې هم زيات برياليتوب سره پوره وړاندې تگ
 او برياليتوب منځته را غلي دي.

اصطلاح گاني که د صرفي اصولو له مخې منځته را وړلي شوي دي لکه څېړونکي (محقق)
 که د جنوبي د اصولو سره سم جوړي شوي دي لکه د افغانستان د دموکراتيک جمهوريت د علومو
 اکاډمي، که د مستعارو اصطلاحاتو څخه کار اخيست شوي دي، لکه پلټنې (د ادلاين ژبي اصطلاح

ده) سیاسي پيرو (لومړی برخه: سیاسي - عربي ده او دوهمه برخه پيرو- فرانسوي لټ دي) او همداسې نورې د ټاکليو مفاهيمو څرگندولو لپاره په ورځني ژوند کې ډېرې استعماليزې او نېکوالې يې څرگند دي.

هغه اصطلاح گانې چې د ثور پر تمين انقلاب څخه راپه دې خوا په پښتو ژبه او نورو کې استعماليزې که راتولي شي د يوې مقالې د حوصلې نه څو چنده زياتيزې همداسبب دي چې دلته يې ضروري اړخونه اشاره کېږي او دا يادونه کېږي چې په راتلونکي کې د اصطلاحاتو سره په څه ډول چلند وشي .

اصطلاحاتو ته حرفوي لغات هم ويل کېږي. کله چې ټولنه په علم ، تخنيک ، توليد او نورو برخو کې په پوره چټکتيا سره مخ په وړاندې درومي او هره ورځ خپلو وگړو ته د نوي ډېره خوشحالي وړونکي ژوند زيرې وړاندې کوي ، نو په ژبه کې يې پرته د عمومي لغاتو څخه حرفوي او تر مينالو جيکي لغات هم زيات استعماليزي .

اصطلاحاتو ته ځکه حرفوي لغات ويل کېږي ، چې د علم ، تخنيک ، توليد ، کرنې ، اقتصاد ، ټولنيز ژوند ، ادبياتو ، هنر او ... په برخه کې مفاهيم په غوڅ ډول ادا کوي .

اصطلاحات او عمومي لغات په خپلو منځو کې څرگند توپيرونه لري ، چې ځينې يې دادي :
(۱) هغه لغات ، چې د عمومي استعماليدونکو لغاتو په نوم ياديږي په دوي کې زيات لغات داسې دي ، چې هريوې له يوې څخه د زياتو معناوو درلودونکي دي ، مگر اصطلاحات داسې نه دي ، د اصطلاحاتو ډير لوی او څرگند خصوصيت دادي ، چې هره اصطلاح د خپل ټاکلي تخصص له مخې خپله ټاکلې معنا لري (۱۰) . په ژبه کې د اصطلاحاتو پيژندلو لپاره داسې هم ويل شوي دي : « اصطلاحات يوازې د دندې نه ترسره کوي ، چې مفاهيم ونوموي ، بلکه د دنده هم لري ، چې د نومولو په ترڅ کې يو مفهوم له بله په ډيره ښه توگه توپير کړي او هر مفهوم ته خپل ټاکلې چوکاټ وټاکي . » (۱۱)

لکه د مخه چې هم لږ ډيره يادونه شوي ده ، په هره ژبه کې چې نوي اصطلاحات په غومره چټک ډول پيدا کېږي په هماغه چټکتيا سره په ددغي ژبې دويونکو ژوند هم ډير مخنگ په لور په غېږوي ، په علم ، تخنيک ، توليد او نورو برخو کې به يې زيات برياليتوبونه په برخه کې ليدونکي .

وی. په ژبه کی چی له کومو لارو اصطلاحات پیدا کیژی باید کله پاملرنه ورته وشي. چی هم ورباندی ژبه شتمنه لوهم نه ایسته او خوږه شی. لکه لومړی د اصطلاحاتو د پیداکیدو اړخ ته پاملرنه:

(۱) د ژبی مخه خپل عادی عام استعمالیدونکی لغات اخیستل کیژی او د اصطلاح گانو په چوکات کی تر استعمال لاندی راحی. ددغه ډول اصطلاحاتو د زیاتولو او غوره کولو گټه په دی کی ده، چی د ژبی د خپل قاموس باندگه خوندی ساتله کیژی او هم داچی دغه ډول لغاتونه د اصطلاحاتو په چوکات کی دوراچول کیدوپه سبب هریوه لغت ته چی نوی اصطلاحی دغه معنا ورکړه شوی وی، نو ددغو نویو معنا گانو په پیدا کیدوسره په ژبه کی تازه والی پیدا کیژی، ژبه غوړیژی، ځانگی بی تاندی کیژی او خوږلنی په کی پیدا کوی او دنورو ژبو څخه له پورونی او استعاری مخه ژغورله کیژی، د ژبی ویونکی ته اشنا لغات وی او په ادا کولو کی یی هېڅ ستونزه نه لری. (۱۲) دغه ډول اصطلاحات یوه ستونزه لری، هغه داچی د ژبی ویونکی یی تر څوچی د اصطلاحی معنا سره پوره اشنا کیژی نو د هغی معنا درلودونکی یی بولی چی د عمومی لغاتوپه ډله کی یی کومی معنا گانی درلودلی. ددی لپاره، چی دغه ستونزه په ښه ډول له منځه لاړه شی، لومړی دی ته اړتیا ده چی په ښه قرینه کی ځای ورکړشی، دوهمه لاره یی داده، چی غږی د عادی معنا ورکولو له غږ څخه د فشار یا الحن په واسطه بیل کړل شی، چی د پخوا څخه په کی یوڅه توپیر پیدا شوی. په دی برخه کی داسی هم کیدای شی، چی د اصطلاحی معنا ورکولو لپاره ورته د ژبی دکومی بلی لهجی مخه څر واخیست شی.

(۲) د اصطلاحاتو جوړیدو په وخت کی باید د لغت جوړیدنی قوانین او لاری چاری له پامه ونه ایستلی شی، ځکه هره اصطلاح چی جوړیژی هغه به ضرور د هغه لغت په قانون برابر وی، چی په ژبه کی یی څو نمونی موجودی وی. په پښتو ژبه کی چی ځمکوال (د فیدوال په معنی) پانگوال (دسرمایه دار په معنا) نوی اصطلاح گانی پیدا شوی دی له یوی خوا یی مفهوم ورسره پوره سمون لری او له بلی خوا یی جوړښت هم د لغت جوړونی د قانون سره برابر دی، ځکه د دوال «وړوستر د پښتو ژبی په نورو هغو لغاتو کی هم شته، چی د پخوا وخوا څخه په ژبه کی شته لکه:

کلی وال، پانډه وال، کامه وال، شگي وال او داسی نور. نو دلته یی هم په مرسته نوی اصطلاح گانې جوړی شوی. په «ټېکيلاک» او «ټېکيلاک» کې «الک» وروستردي، چې د ټېکيل ټېکيلاک په ریښو پوري یی په نښلول کیدو نوی اصطلاح گانې منځته راغلي.

په ژبه کې دخپلو لغاتو، مورفو لوجیکي او نحوی لارو څخه هم ډیرې اصطلاح - اني جوړېږي خو هغه علمی او تخنیکي پر مختګ چې نن ورځ په نړی کې په پوره چټکتیا ره روان دی، نو ژبه دستعارو اصطلاحاتو دورننو ټلو څخه هم ژغورل کېدای نه شي.. هره ژبه کې چې کوم اصطلاحات په مستعار ډول ځای کړل شوی وی ژبه یی په داسی ول منی لکه خپل لغات یی چې وی، نو ځکه باید چې داهم ومنل شي، چې ژبی ته داصطلاحاتو راتګ یوه لاره مستعار لغات دی (۱۳)

څرنگه چې په پښتو، دری او همدارنگه نورو ژبو کې دثور انقلاب څخه را په دی خوا اصطلاح گانو شمیر ورځ په ورځ مخ په زیاتیدودی نو ښه به داوی چې د راتو لوله پاره یی افغانستان د دموکراتیک جمهوریت دعلومو اکاډمی له خوا دنده ورکړل شي چې د ټولو ریو اصطلاحاتو په ټولولو او چاپولو کې دعلمی لارو چارو څخه کارواخلي. په دی برخه کې خپل گټور علمی فعالیتونه دژبپوهنې داصولو سره سم پرمخ بوځي او د اصطلاح گانو قامو - یوه جوړکړی.

دغه اصطلاح گانې چې نن ورځ ور باندی پښتو، دری او نوری ژبی په زیاته اندازه دنوی بی درلودونکی شوی دی هغه چاته به یی ښایي معناگانې بیخي څرگندی وی چې په سیاسي او علمی رڅوکی زیات مصروفیت لری، هغه اشخاص چې په نورو چارو اخته دی او دټولو اصطلاحاتو مړه پوره بلدیت نه لری نو دهغوی سره دغه قاموسونه چې دنویو رواج شویو اصطلاحاتو څخه جوړېږي ډیره مرسته کوی اودنویو انقلابی ادبیاتو په پوهیدو کې دستونزو څخه ژغورل کیږي. هره مؤسسه چې دنویو اصطلاحاتو قاموس جوړوی دموادو په راتلولو کې باید د موقوته وغیر موقوته خپرونو څخه ښه واخلي.

بدونه: د دغی مقالې لنډیز د افغانستان د دموکراتیک جمهوریت د علومو اکاډمی په علمی یوریک کفرانس کې چې دگرند دشلمی کالیزی په مناسبت جوړشوی و، ولوست شو.

ماخذ و نواړ منابعو

- ۱- ۱۰۱. ريفرناستكي، د ژبپوهنې مقدمه، «خلورمه خپرونه»، مسكو، ۱۹۶۷، ۷۰ مخ
- ۲- ف.م. بريزين، و.ن. گله وين، عمومي ژبپوهنه، مسكو، ۱۹۷۹، ۲۶۴ مخ.
- ۳- بيرك كارمل، تحكيم حزب وپيوندان باخلق، مؤسسه نشراتي ح.د.خ.ا. کابل، جدې ۱۳۶۲
- ۴- برنامه عمل حزب دموكراتيک خلق افغانستان، کابل، حوت ۱۳۶۰، لومړۍ مخ
- ۵- بيرك كارمل، تحكيم حزب وپيوندان باخلق، مؤسسه نشراتي ح.د.خ.ا. کابل، جدې ۱۳۶۲، ۳۴۶ مخ.
- ۶- ف.م. بريزين، و.ن. گله وين، عمومي ژبپوهنه، مسكو، پوهنه، ۱۹۷۹.
- ۷- د افغانستان د دموكراتيک جمهوريت د علومو اکاډمۍ علمي مشاور دكتور محمود حبيبي
له راليزلي تفريظ څخه.
- ۸- ف.م. بريزين، و.ن. گله وين، عمومي ژبپوهنه، مسكو، پوهنه، ۱۹۷۹.
- (۹) لغت پوهنه، پښتو ټولنه، کابل، ۱۳۵۵ (ليکوال).
- (۱۰) اوسنی روسی ژبه، د بوی دلی پوهانو تالیف دی، مسكو، ۱۹۶۶، ۳۲ مخ.
- (۱۱) وگک: پورتنی ماخذ، هماغه مخ.
- (۱۲) وگک: لغت پوهنه، کابل، ۱۳۵۵، ۱۹۰ مخ.
- (۱۳) وگک: هماغه پورتنی ماخذ، ۱۹۲ مخ.

د ماشوم روزنه

په انساني او بشري لحاظ، ماشومان دهرې ټولنې اساسي او بنسټيز جزء گڼل کيږي او په حقيقت کې همدغه کوچني او پيوزله موجودات دي، چې بيا وروسته دخپل لوی والي په وخت کې، دخپلو اړونده او همدا شان د بشري سترو ټولنو سره نوشت په ټاکلو کې غوڅ او ټاکونکي رول لري. دا چې يوه ټولنه دکوم ډول خصوصيات او صفاتو لرونکې ده، اودا چې نوموړي ټولنه دنورو نړۍ والو ټولنو په ترڅ کې، خپل رول په کوم ډول سرته رسوي، تر زياتې اندازې په دې پورې اړه لري چې ددغې ټولنې ماشومان چيري، دچاله خوا، په څه ډول او دکوم ډول اقتصادي، اجتماعي، سياسي او فرهنگي شرايطو تر اغيزې لاندې روزل شوي دي؟

نوله همدې کبله هرکله چې يوه ټولنه قصد او تکل وکړي، چې خپل محان دکلتور اومدنيټ لوړو پوړونو ته ورهسک کړي، او غواړي چې خپل سياسي قدرت تريننگ او خپله اقتصادي اوفرهنگي پياوړتيا تر لاسه کړي، تر هر څه دمخه دخپلو ماشومانو، محوانانو اولويانو روزنې او پالنې ته ټينگه پاملرنه اړه وي. اوداهم ځکه چې يواځې او يواځې، دهمدغې روزنې، پوهې اومعرفت له لارې ددې امکان تر لاسه کيدای شي، چې دطبيعت اسرار اوقوانين کشف، اوبيا دهمدغو کشفياتو په مرسته خپله پياوړتيا او پرمختگک تأمين کړي. نوځکه دهر ټولنيز تخير او تحول او بيا په خاص ډول دهر مترقي انقلاب يو اساسي اونه پيليدونکې جزء، دروزنيزو سيسمونو، تخير، دکلتوري انقلابونو رامنځ ته کيدل او دماشومانو روزل او پالل، اوله همدې

دنیونیزو او روزنیزو متودونو اوشرايطو سمول او هم د څوونکو دپوهې دسوی لورول
اود هغوی دکل اوژوندانه دشرايطو بڼه کول دی.

روزنی ته ماشوم اړه:

اوس چی دیوی تولنی اویوه ملت دپرمختگ اولورتیا سره، دروزل شویو، پوهو،
لایقو اوماهرو وگرو، ارتباط څرگندشو. هر ورو ضروری ده، په دی هم پوه شو چی د روزنی،
سره دیوه فرد اویا په بله ژبه دیوه «ماشوم» اړیکې څه دی؟

انسانی ماشوم کله چی نړی ته سترگی پرانیزی، هیڅ کوم ډول پوهه یا معلومات نه لری، اما
هغه کوم شی چی دی یی دلحان سره لری، یواځی او یواځی دپوهی، معرفت او معلوماتو دپه
لاس راوړلو لپاره بالقوه استعداد اوقابلیت دی چی هغه هم چاپیریال دشرايطو اویا په بله ژبه
د تولنیز کولو (Socialization) د پروسې په ترڅ کی وده او انکشاف کوی.
او په دی توگه د هغه پرمختگ زمینه برابری. لکه چی په همدی هکله دلته داسی
یادونه هم شوی ده: «ماشوم په تولنیز چاپیریال کی پښه ژی دی، سر پیره پر دی چی
هغه نه تولنیز دی اونه غیر تولنیز، اما چاپیریال یی تولنیز دی. هغه یو داسی موجود دی چی بالقوه
توانایی لری اویا داسی جوړښت دی چی دیوزیات شمیر انگیزو په وړاندی عکس العمل ته
تیار دی. البته دزیاتو کارولپاره د هغه قدرت محدود دی. د هغه فردی وده دارثی او دژوندانه
دقواو، په چوکات کی صورت نیسی او همداشان تولنیزه وده یی هم په ارثی او دژوندانه په
حواملو پوری اړه پیدا کوی. اوس دغه عوامل هرڅه چی غواړی هغه به وی. خود تغییر لپاره دتوان
اود ودی لپاره دقدرت هغه یو مهم عامل، په هر ډول چی روزنه اجازه ورکړی، وی به. (۱)
انسانی ماشوم دخپلو زیږیدوپه وخت کی، دنورو زیاتو ژوو او حیوانانو د بچیانو په شان
په غریزو سمبال نه دی چی سملاسی دخپل منځ ته راتگ په وخت کی، دخپل ژوندانه اړتیاوی
دنورو دمرستی او کومک څخه پرته، په خپله اقتناع او تأمین کړی. بلکی ددی لپاره چی ماشوم
ژوندی پاتی شی، باید دیوزیات شمیر نورو کلونو لپاره، دمیندو او پلرونو اوداسی نورو مشرانو
اوروزونکو تر ژوری غاړنی او پاملرنی لاتدی وی.

له بلی خوا همداشان دانسان انسانیت اویا په بله ژبه د هغه انسانی خواص، اخلاق، تهذیب، ادب،

فضيلت، او نورنيڪ صفتون لڳه صداقت، نو محوسي، انسان دوستي، زړه سواندي، مرسته اوهنگاري
 په ټولنه کي، دټولنيز واريکوپه ترڅ کي، اودکار اوتوليدپه پروسه کي اوپه خاص ډول دروزني
 په پروسه کي، وده اوانکشاف مومي. اوپه دې توگه دهغه انساني لوړ اخلاق باانسانيت او
 اجتماعيت داکمال اوپشپرتيا په لوريون کوي. اوهم له همدې لاري دې دټولني يو غوره او
 گټور غړي گرځي. (۷)

اوس جوته شوه چي انساني ماشوم يوالحي او يوالحي دمور په غيږ کي، دلويانو اومشرانو
 دروزني او پالنې له لاري دانسانيت اوياهم ديوان دستر اوعالي مقام فيلسوف افلاطون په ژ په
 دجمال اوکمال لوړو مرحلوه رسيزي. خو په څنگ کي يي دغه ټکي هم بايد په پام کي ونيول شي،
 ددې لپاره چي انساني ماشوم دانسانيت او اجتماعيت ياد جمال اوکمال لوړو مرحلوه ورجگه
 شي، دغه کارڅه ساده، اسانه اوبسيط کارهم نه دي. بلکي هغه بوداسي لوړ اوپيچلي کارهي، چي
 ډيريوږيرو لپاره، فيلسوفانو، متفکرانو اودښووني اوروژني مينه والو په هغه باندې فکر کړي
 دي، څيړني ورباندې کړي دي، اوپه داسي حال کي چي په دې برخه کي لاتراوسهم ډيرزيات
 گوتونه تياره پاته دي. اما يايي هم ددې سره سره، دښووني اوروژني دټيوريتيکي اوپراکتيکي
 اړخونوپه برخه کي، داسي غوره اوپه زړه پوري معلومات را په گوته کړي دي، چي مونږ
 ښوونکي او روزونکي، ميندي او پلرونه اودماشوم دښووني اوروژني نورټول مسوولان دماشوم
 دانسانيت اوجتماعيت په پيچلي عمليه کي ورڅخه مناسبه اوپه زړه پوري گټه واخلو. ځي مثال
 په توگه موزته، دتدريس اوتعليم په وخت کي، يوه ماشوم ته دپوهي دورکولو اوهمدارښان
 دهغه داستعداد اوقابليت په پام کي لرلوسره په دې ډول لارښوونه شوي ده :

نوميالي فيلسوف هربرت سپنروايي : « افسوس ماشومان، په هغه ډول چي بايد او وخته
 اړه لري، نهم لباس اغوندي اونه يي ددوي دغوښتنې سره سم خواره په برخه کيزي، نوله دې
 امله ښوونکي بايد دغه ټکي په پام کي ولري :

۱- دماشومانو په بڼ کي (ددري کلني څخه تر اووه کلني پوري) بايد چي دماشوم څخه،
 دمنظمو چرکتونو اودځينو نورو ډير وساده محسوساتو دتشرېح او تفسير څخه پرته نوتولځه ونه
 غوښتل شي.

۳- په لوړې ټولنې کې (۷۵ مخه تر ۹۴ کلن پورې) باید چې ماشوم دغږ او حافظې غوره پېکار وچوو او دیلايلو شيانو ترمنځ داريکو سره يې اشنا کړو .

۴- داسې په دوره کې (۹۴-۱۸ کلن پورې) باید دخوان مخه، په ساده او ساده ډول دغږونو دقوۍ غوښتنه وشي .

۵- په پوهنځي کې (۱۸-۲۲ کلن پورې) باید هغه بشپړ عقلی قضاوتونه او محاکمې په پام کې وي ، چې پر مسلمو حقایقو او مشاهدو باندې ولاری وي . نوله دی سببه دلوستو دېرنامې پرېاوېگرام بهیر ، باید په بشپړ ډول په داسې شان وي ، چې د عقلی تدریجی ودې سره موازی او مناسب پرمخ ولاړ شي . (۳)

د ماشوم د روزنې علمی اړخ :

په تجوونه او روزنه چې د انسان دسلوکو یا کړو وړو د مثبت او غوره بدلون په توگه تعریف شوی ده ، لکه په هغه ډول چې مخکې هم ورته اشاره وشوه . مطالعه او تحیرنه یی دیوه مهم انساني او حیاتي ضرورت په توگه د پیر یو پیریو مخه راپه دیکو اد فیلسوفانو او د فکر د خاوندانو د غور او دقت یوه مهمه موضوع ده . لکه چې په همدې بهیر کې دنړۍ سترو پوها نو ژانزاک روسو ، پاولوف ، کامینوس ، فروبل ، پستالوزی ، جان پیازه ، فرانسس بېکن ، هربارت ، جان لاک ، پوټس ، غورو ډیری په زړه پورې نظریې ورکړې دي ، اما دښوونې او روزنې او دښوونې او زده کړې د عملیې غوره او په زړه پورې پرمختگ هغه وخت پیل کېږي ، چې تکنالو جیکي انقلاب او علمی انقلاب منځ ته راځي . لکه ددغه دوه ډوله انقلابونو په مرسته ، دښوونې او روزنې موضوع یعنی د « ماشوم » د جسمي ، روحی او ذهني او ټولنیز جوړښت په هکله غوره ټکي راپه گوته کېږي . او په دی توگه یوښوونکی کولای شي ، چې په دی وسیله دخپل زده کوونکي یعنی « ماشوم » رسمي او علمی پیژندنې له مخې هغه ته سمه او منظمه لارښوونه او ښوونه وکړي او په هغه کې اغیزمنه زده کړه رامنځ ته کړي .

البته هر کارگر او هر کړکړوونکی مجبور دی ، چې دکار دپوره مؤثریت په منظور ، دخپل کار د ماهیت ، دکارد موضوع او همداشان دکار وسایلو او اقرارو په هکله جامع معلومات او پوره بلدیت او اشنایی ولري . او که چیرې داسې نه وي ، نو هغه نه شي کولای چې په خپل کار

او خپل مسلک کې بریالی وی. نو له همدې امله ښوونکي هم د دې لپاره چې د خپل کار (چودنې) په برخه کې بریالی وي، باید د خپل کار موضوع (زده کوونکي یا ماشوم) او همدارنګه د خپل کار د افزارو او وړوونو په برخه کې لازم، مناسب او علمی معلومات ولري.

نور په دې توګه ښوونکي باید تر ټولو وده کونښ وکړي چې خپل زده کوونکي، په بشپړ ډول سره، د هغوی د جسمي، ذهني، روحی او اجتماعي اړخونو له مخې وپېژني؛ اما باید په پام کې ولرو چې د ښکاره ساده او سېط کار هم نه دی. د دې لپاره چې دغه ارزښتمن او مهم کار څه ناڅه ترسره شوی وي باید ښوونکي د ښمیر هغو علومو او پوهنو څخه لازم معلومات په لاس راوړي، چې د ماشوم د جسمي، ذهني، روحی او اجتماعي اړخونو په هکله اوبه دې توګه د هغه د بشپړې پېژندنې، په هکله سمه او د باور وړ پوهه راپه ګوته کوي. اودغه پوهنې هم په دې ډول دي: پیاوړتیا، فزیاوې، عمومي اروا پوهنه، تربیتي اروا پوهنه، ټولنیزه اروا پوهنه، ټولنپوهنه، روزنیزه ټولنپوهنه، انسان پېژندنه، لرغون پېژندنه اوداسې نورې پوهنې، ځکه د هغه پوهنې دي چې د هغو په مرسته موږ کولای شو د ښوونې او زده کړې د دوو بنسټیزو عواملو یعنې محیط او وراثت د پرنسپلونو او قوانینو او په دې توګه د ماشوم د پېژندنې په هکله هر اړخیز، ګټور او په زړه پورې معلومات په لاس راوړو، او هم په همدې وسیله د زده کړې او ښوونې اړه د ماشوم دروزنې اود هغه د هر اړخیزې ودې لپاره یوه مناسبه زمینه برابره کړو.

ځکه موږ څه تن ورځ، په ذکر شویو پوهنو او ځینو داسې نورو طبیعي، ټولنیزو او سلوکي پوهنو کې، د غوره پرمختګونو له مخې، د ښوونې او روزنې د عمومي پروسې، یعنې ذهني، فلسفي، تیوري، مبتدوونو، هدفونو او همدارنګه د ښوونې او زده کړې د سمې او بصري وسیلو په برخه کې د پرمخه علمي پرنسپلونه، مفاهیم قوانین او مقولې راڅرګندې شوي دي چې د هغو په پام کې لرلو سره هم د ښوونکي او هم د زده کوونکي کار او فعالیت په پوره علمي تګلاره برابره وي او هم زده کړه پوره اغېزمنه بڼه نیسي چې په دې توګه د جان پیاوړتیا پر تیوري ښه پوهېدلای شو. په ډول د زده کړې په برخه کې دغه درې ګوني تیوري د پوره پاملرنې وړ ده، یعنې د ټولنیزو، د ټولنیزو او د ټولنیزو (Trial error) تیوري. تر ټولو اندازې د ټولنیزو حیواني زده کړې

په دې توګه شوی ده، تر څو زده کړی چې په دغه تیوري اساس او بنسټ لري د پورې داسې
 دې ته چې په دې توګه شوی ده، چې په دې کې د ټولو هغو سګه ګانو او توپا حلو نو لپاره د پوځول هڅې
 کولو اوله لاسه ورکولو په شکل زیار ا بېستل کیزی، تر څو چې یو سېم یا یو بریالی خواب یا خصل
 پوښتل شي .

۲- شرطی کول (Conditioning) - د شرطی شوی خواب له اصلي تیوري څخه
 اشتقاق شوی ده . چې په تجربی توګه دېا ولف په وسیله وړاندی شوه . زده کړه ددغی تیوري
 په سم په یو ثانوی یا تعویضی انگیزی (Stimulus) پوری دیوه خواب یا سلو کو
 ټول او نه لول دی . اودا هم د زده کړی د عملی یوه سلو کی توضیح او څرګندونه ده .

۳- بصیرت (Insight) - ددغی تیوري سره سم زده کړی د بصیرت ، پوهینې
 یا تعمیم کولو په ترڅ کی صورت نیسی . اودغه شی هم د زده کړی په برخه کی د ګشتا لک
 (Gestalt) څرګندونه ده . (۴)

۴- یوه هغو مهمو پرمختګونو څخه چې د ماشوم دروزنی په برخه کی پرمخ روان دی ، هله
 هم د ماشوم مطالعه (Child study) ده ، چې موز غواړو د لټه په دی هکله یو څه په تفصیل
 هغو معلومات وړاندی کړو :

۱- په داسی حال کی چې دهر بازت په معقول ګرایسی (Rationalism) بالدی ، دهغه
 څخه ډیر دمخه (۳۰۰ کاله) د ګاليله او پیکن په وسیله ډیر انتقاد ونه شوی وو . خو په عین حال
 کې زده یکنی ستر تحول په خواب کی چې ستانیالی حال د ماشوم د مشاهدی یالیدنی کتنی ، توضیح
 او ویاړ ورکونی یو داسی پروګرام په کار واچا وه چې دهر بازت راسیونالیزم یی د فرهنگي
 بصیرت تیوري په بڼه په خپل شان کی احتوا کاوه . او هم ای . اچ . اسل د ماشوم د مطالعی د څرګندونو
 د فعالیت د ارزایی کولو یو قوی او ویاړی پروګرام منځ ته راوړ .

۲- په دې توګه د ماشوم د مطالعی د مخکنیو پروګرامونو دقیقه او ژوره تشریح او هم دهر بازت
 د راسیونالیزم پراخ نظریات ، په ټوله نولسمه پیړی کی ، په مقابل ډول یو ډیل ملاتړ کوونکی او
 مرستندوی ګڼل کیدل او له همدی امله د ماشوم مطالعی او هم هر پارتیانیزم دواړو پلاټیل
 هیلګر په توګه یو ډیل څخه لازم خصوصیات او مشخصات واخیستل او په نتیجه کی هغه ګڼون

اوپنوسٹون جی دتشریحی او نظری تفکر دمعاشی او بدلون، مخخه منخ ته را غی، دتشریحی
بارونیز سائنس لہاری دگر، پیلایی ادعا گانی را وایستلی.

دماشومانو منظمه مطالعہ :

دہربارث اودماشوم دمعاشی دمفکورو اونظریو پراختلاط او ترکیب سریرہ ، دتولسمی
پیری پہ آخری ربع کی ، پہ سایکالوژیکی لابراتوار ونوکی دبشری سلو کو دژوری تشریح او
توضیح پہ ہکلہ لومرنی گامونہ پرمخ اخیستل کیدل ، جی پہ دی توگہ د شعور علمی مطالعہ ،
دسلوکلونو پہ مودہ کی پہ دغولاندی ہارونوکی یوہ رسمی پیلامہ وہ :

وونت خپل دلیزیک لابراتوار پہ ۱۸۷۹ کی پرائیست . گالٹن خپل دبشر پیژندنی
لابراتوار پہ ۱۸۸۲ کی پہ لندن کی پیل کر . او دپاریس پہ سوربون کی دبیدوس - یتہ
لابراتوار پہ ۱۸۸۹ کی ترتیب اونظیم شو .

اینگھاسوس ، کراپلین ، کاتل ، جاسترو او مونستر برگ دہمد غی پیری پہ آخری لسیزہ
کی دحافظی ، حرکی مہارتونو او ادراک پہ ہکلہ کار او فعالیت پرمخ یوو جی پہ دی توگہ ،
بنوونی او روزنی دبشری یا انسانی سلو کو ددقیقی اوژوری تشریح پہ ترخ کی دپر مخنگ او
ترقی پر لورستری غرہ ولی او حتی ہمدان سلو کو یا کرو ورو پہ ہکلہ دسائنسی او علمی
لابراتوارونو ددقیق پیمایش خخہ دمخہ ہم ، دماشومانو پہ ہکلہ حقایقو تہ ژورہ پاملرنہ ارہ ول
شوی وہ . لکہ جی پہ دی برخہ کی دلاس انجلس د آیالت د نارمل سکول دبوونی او روزنی
اوسایکالوژی دخانگی مشرسی . ال . وادل دغہ لاندی کرو نو لوژی ورائدی کری وہ :

دماشوم دطبیعت یا فطرت پہ ہکلہ ، دلیدل شویو حقایقو ہفہ مسلسل لومرنی ریکلوزد ،
جی دہفہ خخہ موز یو غہ معلومات پہ لاس کی لرو ، ہفہ ہم دماشومانو دذہنونو دودی پہ
برخہ کی دتیدمن لیدنی او کتنی وی ، جی پہ ۱۷۸۷ کی چاپ شوی . اولہ ہفہ خخہ مخکی ہم
دہستالوژی پہ وسیلہ دہفہ د خپل ماشوم پہ ہکلہ غینی سادہ او بسیط یاد داشتونہ وو ، جی پہ
۱۷۷۵ کی ترتیب او تنظیم شول او بیاوروستہ ہم دہمد غو لو غلودغہ ناخہ سرہ ور تہ اومشاپنو
مطالعو پہ وسیلہ پہ ۱۸۵۱ کی دلویش ، پہ ۱۸۵۶ کی دکوسمال او پہ ۱۸۵۹ کی دسایگونستہ
لو پہ ۱۸۸۱ کی دہریر (دماشوم دهن) دائرونو پہ چاپیدو سرہ تعقیب شوی . او ہم دغو توہی

دې ډول په توگه اوهم دغه ډول مطالعې لپاره، د پورتنۍ معيار د تنظيم او جوړونې څخه
خبرې نه کوي. اوهم په دې شان دورو کوالی (Infancy) د ساپکالوژۍ او فزيولوژۍ لپاره
په عمومي توگه دوگړو مینه او پاملرنه راوگرځيده .

همدارنگه اووین کرک پاتریک، د ماشومتوب په هکله داسې ليکي: کله چې ددې
په هکله، پوهې او دانش پراختيا پيدا کړه، د ماشوم مطالعه په دوو څانگو بيله شوه. د ماشوم
مطالعه او جنېټیک ساپکالوژۍ. دغه وروستی څانگه د موضوع د پراخ اوزيات علمي اړخ څخه
نماینډگي کوي، چې د حیواناتو اوهم د بشري نژاد دورې مطالعه احتوا کوي او په داسې حال کې
چې ممکنې څانگه په هغه مشابهو پرنسپونو باندې اتکا لرې چې په عین حال کې د بشري
موجوداتو دورو کوالی (Infancy) څخه بیا تر پوخوالی (Maturity) پورې دودۍ او انکشاف
په مطالعې پورې محدوده پاتې ده .

د ماشوم په مطالعه کې د ښوونکو روزنه:

جې. ستانلی هال د کلارک د پوهنتون رئیس، او یونومیالی ارواپوه، د بوی زیاتی اوږدې
مودې لپاره د امریکایی ماشوم د مطالعې د پلار بلل شوی دی. او همداشان دې دخپلې ښوونې
او روزنې د تطبیق کاکاهم گڼل شوی دی. ده دغه عنوانونه په دغو دریو لارو کې ترلاسه کړل:
په پخپله کې، د روزونکو د سلاکار (مشاور) په توگه، او د نظریو او مفکورو د عاموونکي په توگه.
کله چې ښوونځی ته د سمول په وخت کې د ماشومانو د ذهنونو د محتوا په څرگندولو سره په
۱۸۸۰ کې د هال مطالعه پیل شوه، ده هغه کمزورتیاوې راپه گوته کړې، چې ښوونځی ته د ماشومانو
د ښوونوالی په هکله موجودې وې. او همداشان د هغو فرضیو نواقص او نیمگړتیاوې یې هم
څرگندې کړې، چې د ښوونځی په پیل سره د ماشومانو د ظرفیتونو او قابلیتونو په برخه کې وې،
په همدې توگه بیا وروسته په ۱۸۹۵ کې د رایس او په ۱۸۸۵ کې د ای. اچ. اسل
په وسیله په دې برخه کې غوره هلې ځلې ترسره شوې. او همدارنگه هال، په شیکاگو کې،
د ښوونې او روزنې په بین المللی کنگره کې یوه وینا واوروله، چې د ماشوم د مطالعې سره یې
پراخه مینه او علاقه و او پاروله. او هلته ده د ماشوم د مطالعې د غوځلو روسترو د ډولونو په توگه
وینا وکړه، چې بیا وروسته ورباندې غوره کارونه سرته ورسیدل: د معلوماتو مطالعه، د فزیکي او

بدنی پیمایش پروگرامونه، دمعویانو دکمیسونو (پښو) مطالعه اودعمومی روغتیا اندازه کول. (۵)

دماشوم دروژنی په هکله پانگوالی اوسوسیالستی ذهنیتونه :

۱- پانگوالی نظام: پانگوالی نظام دخپل طبقاتی رغبت له مخی بوداسی ټولنیز- اقتصادی

نظام دی چی په هغه کی هرڅه طبقاتی وی. اوله همدی امله دټولنی دټولو اقتصادی، سیاسی اوداسی

نوروچارواکث اواختیار هم په عمرمی توگه په پانگوالو پوری اړه لری، چی په همدی توگه ښوونه

اوروزنه هم وړیا اومجانی نه، بلکی دوگړوله خوا، ترزیات-جده، دیسوپه مقابل کی سرته رسیزی.

نوطیبی ده چی په دی صورت کی هغه ماشومان اوخوانان چی په بیورله اومحرومو طبقواوقشرونو

پوری اړه لری، بیاپه خاص ډول دلورو تحصیلاتوپه برخه کی، دخپلی بیوزلی اودتحصیل دفیس

او پیسونه لرلوله کبله دډیروزیاتو ستونزو اومشکلاتو سره لاس او گرایونوی. اوبیا هم تر

ټولو ډیربد اودکرکی ورځودادی چی پانگوالی نظامونه دخپل امپریالستی، ارتجاعی، ملیتا-

رستی او انسانی ضد خصوصیت له مخی، په داسی حال کی چی له یوی خواوسله والو او

جگړه مارومسابقوله مخی دخپل هیواداقتصادی - اجتماعی ژوند ته تاوان رسوی.

حوله بلی خواتول مترقی اوسوله خوښوونکی بشریت ژوند اوپه دی برخه کی بیا هم ترهرڅه

زیات دماشومانو روزنه اوابالنه او دهغوی سرنوشت دستر زیان اوگواښ سره مخامخ کوی.

دبونسکو اوغینو داسی نورو نړی والو باوری منابعو اطلاعات اواحصایی رابښی چی

همدا اوسن په نړی کی په میلیونو ماشومان، لویان اوخوانان په بیسوادی اوناپوهی کی شیی

او ورځی تیروی. اوپه میلیونونو، نورهم دلوزی، لوختیا، بر بندی او دبیلایلو ناروغیوله

کبله دنړی څخه سترگی پټوی. اوپه زرگونو نورهم دامپریالستی، صهیونستی اوژمونستی

تحمل شویو جگړوله امله دجگړو په ډگرونوکی دماینونو، گولیو اوبمونو قربانی کیزی، لکه

چی دلته په دی برخه کی داسی یادونه شوی ده: «دنړی دروغتیا دموسی دارقاموله مخی،

دودی په حال په هیوادونو کی، دهر وپنځو ماشومانو څخه یو ماشوم مځکی له دی چی پنځه کلنی

نه ورسیزی، مری. او دا هم له دی کبله چی هغوی نه دواکسین کولو لپاره پیسی اوتهم مناسبه

۲- سوسيالستی نظام: سوسيالستی نظام، چي يود عدالت، مساوات، برابري، اوپه دی نو گه دټولو ټولنيزو طبقاتي تضادونو او تناقضاتو څخه يو ژغورل شوی نظام دی. نو ځکه په واقعي توگه يو داسی انسان دوستی، ورورولی او دمتقابلې مرستې نظام هم دی، چي په هغه کي هر څه اوهر ډول مادي او معنوي نعمتونه، بيله کوم تبعيض او توپير څخه د انسان لپاره اودانسان دسعادت اونیکمرغي په منظور وي. نوله همدی امله دلته «ټول» او «يوه» او «يو» د «ټولو» لپاره کارکوي. اوپه دی توگه د «يوه» او «ټولو» دهلو او هدفونو اودهغوی دگټو ترمنځ هيڅ کوم ډول تناقض اوتضاد نه شته. اوله همدی امله هم دلته دهواددمادي اومعنوي یوان سره سم، دهواددټولو ماشومانو اړخو ازانو اودهغوی دښوونې اوروژني اوهر اړخيزی ودی لپاره، لکه په هغه ډول چي دعلی- انقلابی تیوري بنسټ ايښودونکی کارل مارکس ورته اشاره کړی ده، پوره «انسانی شرایط» رامنځ ته کړی. چي بیاالته دهمدغه غوره شرایطو په رڼاکي دهغوی څخه داسی پاک انسانان جوړیزي، چي دوسله والی سیالی، دجنگ اوجگری ضد اوهمدانسان او انسانیت په خاطر، اوهم دیو عادلانه، مترقی او دموکراتیکي ټولنی دودی او تکامل په منظور خپله نه ستړی کیدونکی مبارزه پرمخ بیایی.

په مترقی او سوسيالستی ټولنوکي، دنورو ټولو مادي او معنوي زیرمو ترڅنگ، ښوونه اوروژه هم دټولو په واک اواختیارکي ده اوپه شپږ ډول په وړیا توگه پرمخ ځي. لکه چي همدا اوس هم په اکثر سوسيالستی هیوادونو لکه شوروی اتحاد، دکوریا دموکراتیک جمهوریت اوداسی نورو سوسيالستی هیوادونوکي، دلیسی ترسویی پوری شوه او روزنه وړیا (مجانی) اواجباری بڼه لري. اوپه داسی حال کي دنړی په ډیرو پرمختللیو پانگوالی هیوادونوکي دټولو لپاره دلیسی ترسویی پوری ښوونه اوروژه وړیا او اجباری شکل نه لري.

دغه اوداسی نور حقیقتونه رښی، چي سوسيالستی نظام، په واقعي توگه یودعدالت، ورورولی اوانسان دوستی نظام، اوپه همدی توگه دهر ماشوم اوهر انسان دهر اړخيزی ودی اوپرمختگ لپاره یوغوره اومناسب نظام دی.

دماشوم روزنه زموږ په گران، انقلابی هوادکي:

دنور دژغورنده انقلاب په راتگ سره لکه په هغه ډول چي دافغانستان د خلک دموکراتیک

ځو ته د هېلو او هدفونو سره سم، زموږ په گران هېواد کې، د وطن د ټولو محرومو، ښوولو،
زيار کچو او شريفو د هېلو او هدفونو سره سم، زموږ په گران هېواد کې، د وطن د ټولو محرومو
وطنپوهانو، سياسي، اقتصادي، اجتماعي او فرهنگي گټور او ژور تحولات پيل شول، نو په همدې
شان د ښوونې او روزنې او په خاص ډول د ماشومانو روزنې ته هم دقيقه پاملرنه واورول شوه. او
د احمکې چې په عمومي توگه د ښوونې او روزنې پر مخگامگي د هر مترقي انقلابي يونه بيليدونکې
جزء او دهغه يو اساسي عنصر دی.

خوله بلې خوا د ښوونې او روزنې پر مخگامگي د ښوونې ټولنې د بشپړ ټولنيز سيستم د تحول
سره تړلې او مستقيمي اړيکې لري، لکه چې په همدې برخه کې د ښوونې سترې روزنې يوې
ناډير ډاگر وپسکايي د نظر په برخه کې داسې يادونه شوی ده:

«هغې د ښوونې او روزنې مسأله د يوه تنگ نظر پوهاند په توگه نه، بلکه د ښوونې داسې روزل
شوی مارکسيست په توگه تحليل او وڅيړله، چې په بشپړ ډول په هغې پوهېدو او هم په دې
باوري وه چې د بشپړ ټولنيز سيستم د تحول او بدلون څخه پرته د دې امکان نه شته چې د نوي
نسل، د غټولو د ښوونې او روزنې حتی يوه مسأله هم حل شي.» (۸) او دلته يو بل ځای هم د دغې
پياوړې ليکوالې په هکله داسې ليکل شوی دی: «کروپسکايي د يوه ليک په وسيله، د ښوونې
او روزنې په هکله خپله هغه مفکوره چې مخکې له مخه د مشق او تمرين او عمل په وسيله
اچموېل شوی وه گورکي ته واستوله:

د سوسياليزم جوړول، يواځې د ستر د ستگا وو او دسترو زراعتي فارمونو جوړولو مانا
نه لري. هرو مرو دغه شيان ضروري دي، اما يواځې په خپل ذات کې د سوسياليزم د جوړولو
لپاره کافي نه دي. وگورئ هم بايد وده ومومي او هغوی معقول او مهربان کړای شي. او بيا به
هم د دغه هر سري د فردی ودې پر بنسټ، زموږ په شرايطو کې، واقعاً يو داسې قوی او پياوړی
سوسيالستي کلکټيف را منځ ته شي چې هلته به «زه» او «موږ» په يوه نه بيليدونکي کل کې سره
کلک وټرل شي. او دغه ډول کلکټيف هم يواځې دايدیولوژيکي مهم پيوستون او هم همدا
شان د عاطفي ارزښتمن تړنې والي او متقابل تفاهم پر اساس منځ ته را تلای شي.» (۹)

البته که چيرې موږ د خپل انقلابي دولت، حزبې او هوډي ستروا معتبر سندونه لکه:

دا.خ.د.گڼک. دعمل پر نامه، دا.د.ج. اساسی کړننې او همداشان دخپل مشر دا.خ.د.گڼک. دمرکزي کمېټې دعمومي منشي او دا.د.ج. داتقلابي شورا درئيس بيرک کارمل وينا وگورو، دغه ټکي په کي دورا په غرگنديزي، چي په عمومي توگه دښووني اوروزني مسأله او په خاص ډول دماشوم روزنه او پالنه زموز داتقلابي گوند اودولت دخاصي پاملرنې يوه ورموضوع ده. لکه چي په دي برخه کي دهيواد په گوټ گوټ کي دورکتونونو او د وطن دپالنځو تاسيس بدل دښوونو وضعي او حالت ته پاملرنه کول او همداشان دکوچنيو محکبانو او دافغانستان دخوانانو ددموکراتيک سازمان دغورځنگ پياوړي کول اوهم دسواد اوزده کړي دکورسونو دغورځنگ گرندي کول يي ډير ښه او ژوندي مثالونه دي.

حو په ځنگ کي يي مناسبانه دغه ترينځ حقيقت هم زموز په سترگو کي گرځي او راگرځي چي دهيواد په گوټ گوټ کي، په کليو او بانډر کي، زموزگران او خواره ماشومان، دخپل حق، دخپل اساسي حق، يعني دپوهي او روزني دحق څخه، داتقلاب ضدورانکارانو او دعلم اوپوهي دښمنانوله خوا محروم پاتي شوي دي. هغوي يي نه يواځي دپوهي اروزني دحق څخه بې برخي کړي وي، بلکي دهغوي دسوکالي او هوسايني دراتلونکي وسايل يي هم رننگ اوله منځه وړي دي. لکه چي په دي هکله هم دلته داسي يادونه شوي ده: « داتلابي ضد باندونه د گاز ستنولو پايپ لښونه، دبرښنا درسولو مزي الوزوي او صنعتي پروژي او داوبو کولو سيستمونه رننگوي. هغوي ۳۵ لوي پلونه رننگ کړي، د ۲ زرو په شاوخوا کي ښورنځي، ۳۵ روغتونونه او طبي مؤسسي، ۱۵ کتابخاني، جما تونه او ځيني نوري عام المنعنه مؤسسي يي ياربگي کړي دي او يايي هم سوي دي.» (۱۰)

په لس گونو اوسل گونو محسوس او مشهور سندونه غرگندوي، چي ددغو ټولو ورانکاريو، بدمرغيو او جنايتونو ستر مسووليت دارتجاع، امپرياليزم او همونيزم په غاړه دي. لکه همدغه ستر بشری ضد قوتونه دي چي ديودبل په مرسته او همکاري دخپلو محدودو، غير انساني او ناوليوشخصي او خصوصي گټوپه منظور هم زموز په هيواد اوهم په ټوله نړي کي، دمترقي انقلابونو اومتري آزادي پښوونکو غورځنگونو دانساني اوروا هلوځلو په لاره کي اغزي پاشي اوراز راز خنډونه راپورته کوي. خوبايد دغه دسولي، برابري، آزادي، ترقی اودموکراسي

«چمنان ، دغه واقعی تکی هم په پام کې ولری ، چی دطبیعت او ټولنی دعینی قانونه
دټکامل مخه هیڅوک نشی نیولی اودایو څرگند حقیقت دی چی حق تل پر باطل اونوی پرز
پانندی غالب اودغه محایي نیولی دی.

نوله همدی کبله ، دماشوم روزنه هم ، څرنگه چی دټول انسان پالونکی ، سوله خوښوونک
اومتزقی بشریت ، دزره له کرمی اویوه پوره دمینی وټه موضوع ده ، حتماً خپلو عالی اوسیدنی
هد فونوته رسیدونکی ده. اوهم پوره باوردی چی په ډیر ژدی وخت کی به زموږ دگر
هیواد ، ټول په علم اوپوهه مین ماشومان ، زموږ د انقلابی دولت او انقلابی گوند دانسان پالو
کر نلارو اومتزقی هدف لرونکو پلانونوپه ترڅ کی ډیر ژر تر ژره ، دخپلی پوهی اوروزنی د
لوړو پورونوته ورسیزی.

مأخذونه :

- ۱- جلالی ، مهدی ، روانشناسی کودك ، تهران : ۱۳۴۷ ، ص ۲۹۹.
- ۲- طبری ، احسان ، بنیاد آموزش انقلابی ، کابل : ۱۳۵۰ ، ص ص ۵۹-۶۰.
- ۳- هرمان هارل هورن ، ترجمه احمد آرام ، فلسفه تربیت ، تهران : ۱۳۴۷ ، ص ص ۴۱-۲.
- 4- Fresnoza, Bernardino, Principles of Education Manila, pp. 99-100.
- 5- Charles J Brauner. American Educational Theory. New Jersey: ۱954 pp, 66-71.
- 6- Knorre, Elena. «The arms race:....» Soviet Woman, (No. 10,1984),9.
- ۷- مسابقة تسلیحاتی- استراتیژی امپریالیزم ، کابل : مطبعة حزبی ، ۱۳۶۳ ، ص ص ۲۰-۱.
- ۸- بشریار ، محمد هاشم ، « نادید داکروپسکایا - یوه لځلاند روزنپوهه » عرفان ، (شماره او
و دوم سال ۶۲- حمل وثور ۶۳) ، ص ، ۵۶.
- ۹- همدغه اثر. ص ، ۵۸.
- ۱۰- استراتیژی اقتصادی ح.د.خ.ا. ، کابل : ۱۳۶۲ ، ص ۱۵.

استتیکي دښکلا پيژندنه، ښوونه او روزنه

ښوونه او روزنه د يوې ټولنيزې پديدې په حيث د خوږ خوځښت جوړه شوی ده. دغه برخه د عقلی ښوونې، اخلاقي ښوونې، اوروزنې، استتیکي ښوونې اوروزنې، بدني ښوونې اوروزنې او پولی تخنیکي ښوونې اوروزنې څخه عبارت دی.

د ښوونې اوروزنې پورته هره برخه سره له دې چې ځانته ځانگړی هدفونه او پرېنښونه لري، خو بیا هم د یو بل سره د گډ ارتباط او اړیکو له مخې د انسان د هراړخیز شخصیت په وده او تکامل کې پوره ونډه اخلي.

استتیکي ښوونه اوروزنه چې د ښوونې اوروزنې د نورو برخو سره یوځای د انسان د هراړخیز شخصیت ته وده او تکامل ورکوي. یواځنی هدف او موخه یې د انسان د ښکلا پيژندنې د استعدادونو، سلیقو او عادتونو جوړښت دی.

په حقیقت کې د استتیک کلمه د یوناني د استتیکوس Aistetikos کلمې څخه اخستل شویږه چې لغوي مانا یې احساسات او یا حسی درک افاده کوي (۱)، له همدې کبله د استتیک مفهوم د حس درک تیوري او یا د احساساتو په برخه کې د زده کړې په مانا کارول شوی دی. د یادونې وړ ده چې د زمانې په اړدو کې د استتیک مفهوم تغیر او بدلون موندلی اوله هغې څخه د ښکلا په مانا هم کار اخستل شوی دی. لکه څرنګه چې الماني باوم گارتن Baumgarten د علمی استتیک بنسټ ایښودونکی د لومړي حل لپاره د استتیک مفهوم د احساساتو د زده کړې

پړلځای د ښکلا په برخه کې د زده کړې په مانا وکاروه. دده د تیوري پر اساس، ښکلا د کمال د درجې څخه عبارت دی چې احساس له پلوه د درک او پیژندنې وړ وي.

داستیک مفهوم د ښکلا په باره کې د زده کړې په مانا جوته او زده سابقه اری چنه یوازی د باوم گارتن په نظریو، لکه د لرغوني یونان د پوهانو او عالمانو په آثارو کې هم مطالعه کیدای شي. لکه څرنګه چې فیثاغورث د لومړي ځل لپاره د ریاضیاتو او نجوم استیکي ښوونې بنسټ کېښود هیراکلت په خپل «طبیعت» نومی اثر کښی ښکلا د طبیعت نسبي تصور وبلل. دیموکریټ پخپل وار د ښکلا په پیژندنه کې د حس او ادراکي غړو اعبری څرګندې کړی. رسیږه پردی نورو پوهانو هم په پخپلو آثارو کې داستیک دکا ی څخه د یو ټولنیز فعالیت په حیث پې د انسان د ټولنیزو اړیکو د جوړښت او پیا وړتیا په برخه کې پوره برخه اخلي، یادونه کړی ده.

که څه هم ښکلا د تېرو مهالونو د پوها نوبه نظر بل مفهوم درلود، خو هغوی د تل لپاره داستیک کلمه د ښکلا په برخه کې د زده کړې په مانا او یا دهېگل په قول د جمال او ښایست فلسفه گڼله او استیکي درک یی د ټولو څخه ځنګی د ښکلا درک او استیکي خوندیی د ښکلا څخه د خوند اخستلو په مانا پېژانده. استیکي اړخ موندنه یی د ښکلا د موجودیت له پلوه د شیانو او څیزونو په مفهوم پوری اړوند باله. (۲)

د اثابته ده چې ښکلا د انسان د پېدا یښت سره مستقیمه اړیکه لری. نه یوازی دا چې ښکلا د انسان سره یووخت رامنځ ته شوی، بلکه د بیلو بیلو بشپړ تیای پړاونو سره یی ځان عیار کړی دی. هر څومره چې د انسانانو ژوند نوو اولورو پړاونو ته رسیزی په هماغه اندازه ښکلا عالی او ښکلا پیژندنه و بشپړ توب ته ځان رسوی. (۳).

له دی امله داستیک مفهوم د ښکلا او ښایست سره په همانیز ډول کارول شوی دی او استیکي ښوونه او روزنه د ښکلا له لیاری او د ښکلا لپاره د ښوونې اوروزنی په مانا تعریف شوی ده. خو باید په نظر کښی ولرر چې داستیکي ښوونې دغه تعریف لاتر اوسه هم د پېر ژور او بشپړ تعریف نه گڼل کړی. ځکه داستیک موضوع یواځی او یواځی ښکلا نه ده؛ داستیک په داسی حال کښی چې د ښکلا ماهیت مطالعه کوی. کله کله په جبری توګه د ښکلا ضد لوری ته هم مخ اړوی او هغی ته استیکي ښه ورکوی لکه: دیوی کومیکي او یا تراژیکي هنری پارچې ښایست او ښکلا.

دنوی اومعا صری هوری مخنی هالمان اوبوهان استیگی بنونه ار روزنه یودوله تولنیز شعوری فعالیتونه گمنی چی انسان دارت او هنر دارز بنونودر امنخ ته کولو او منلولپاره چمنو روی. خو باید وویل شی چی دارت او هنر بنوونه اوروز ته داستیکی بنوونی اوروزنی سره په بشپړه توگه یو مخپړنه ده. مخکه استیکی خواوی نه یواځی په ارت او هنر بلسکه په طبیعت او تولنیز ژوند کی هم مطالعه کیدای شی. په طبیعت کی داسی پدیدی شته چی انسان دهغی په لیلولو او اوریدلو سره دهغی تر اغیزی لاندی راځی او په نتیجه کی ده احساسات داستیکی پریکړی او ذوق په بڼه څرگندی، له بلې خوا تولنیز اړیکی دکلیتفونو جوړښت او تولیدی چاری دانسان استیکی احساس او ذوق ته وده او پراختیا ورکوی او ور سره سم ډېر مخنگ لاره وهی، دپورته څرگند و نو ځخه نتیجه لاس ته راځی چی داستیکی ارزښتونو منل او را منخ ته کول داسی پیچلی پروسه دی چه پرته له بنوری اوروزنی او یا لارښوونی څخه په یوه لوړه سویه تر لاسه کیدای نشی. دا به و منو چی انسان دیو ډول ټاکلو استیکی احساساتو او هنری تمایلات سره یو ځای نری ته راځی، خودا احساسات او تمایلات دانسان په ژوند کی خپلسری تبارز نه کوی، بلکی داستیکی بنوونی او روزنی د پراسپیونو او میتودونو په نظر کی نیولو سره روزل کسبزی او یوه بشپړ تیایی پراو ته رسبزی. څرنگه چی و. ح. بلینسکی په دی هکله ویلی دی: «د ټېکلایژنندی حس چی انسان هغه د طبیعت څخه اخلی باید چی د ټېکلا پیژندنی دسلیقی په سطح چی د مطالعی اوزده کړی لاری لاس ته راځی، پر مخنگ وکړی.» (۴)

له بلی خوا د شاگردانو په تیره بیا دلومړیو دورو د شاگردانو استیکی استعدادونو اومهارتونو روزل د بنوونځی داسی اهدافو څخه شمیرل کبزی. شاگردان د راتلونکی ژوند په بیلوبیلو پړاونو کی هغه استیکی ارزښتونو ته چی تولنیز ژوند دوی په شعور کی رابرسیره کوی اړتیا لری. دوی تل ټېکلایزی او استیکی اړتیاوی د ژوند د بیولوژیکي اړتیا په څیر احساس کړی او احساسوی پی، له دی امله په بنوونځی کی د بنوونی اوروزنی د اهدافو څخه یو دای چی د شاگردانو استیکی استعدادونو د پراختیا دپاره داسی زمینه برابره کړی چی هغوی وکولی شی له دی لیاری په تولنیزو فعالیتونو کی فعاله ونډه واخلي او تولنیز ژوند ته ټېکلا وروبیی.

که چیری د انسانانو ژوند دلومړیو دورو ډیل څخه بیاتر اوسه پوری په نظر کی ونیسو دا به

چو ته دی چی انسانان په ټولنه کې هرځکله پخپلو پالو چېکې اړتیا وباندې محدود ندی پانی
شکلی، ښکلا پېژندنې دموونو قوتونو په مرسته پېژندنه ښکلا پخپلې او هغه پېژولور
پراوته رسولې دی.

ښکاره ده چې د بشري ټولنې د بدلون او تکامل په لړ کې، مرغومره چې د ټولنې د پرمختګ
خوا ته گامونه پورته کوي، په هماغه اندازه د کار، تولید او ښکلا ترمنځ یووالی خورا ټینګېږي.
ښکاره ده چې د بشري ټولنې د بدلون او تکامل په لړ کې غومره چې د ټولنې د پرمختګ خوا ته
گامونه پورته کوي، په هماغه اندازه د کار، تولید او ښکلا ترمنځ یووالی خورا ټینګېږي
او د انسان د کار ارزښت لوړوي. که څه هم د عبرت علمی استیګ د ټورې لځنې پلویان کله کله
داسې ادعا کوي چې د کار، تولید او ښکلا ترمنځ کومې ځانګړې اړیکې وجود نلري. ددوی په
نظر ښکلا یواری او یوای د کار او تولید د ساحې نه بهر په رویا او خیال کې لاس ته راځي او
کوم عیني وجود نلري؛ خو برعکس باید وویل شي چې کار، یوای د بشري ژوند یو اساسي
شرط، بلکې د ښکلا د احساس داسې یو سرچینه ده چې د ښکلا پېژندنې احساسات او ادراکات
پې په نتیجه کې زیږي. او یاد چې د انسان د کار د ډېرو نتیجه و څخه پرهم داده چې د ښکلا دهیجان
آمیزو ښکلونو د پیدا کولو توان او قدرت ته وده ورکوي.

د علمی جهان بینی له نظره، استیګ یا ښکلا پېژندنه عیني بنسټ لري او د انسان له علمی او
هدفمند خلاق فعالیت سره یوځای کیږي. د همدې فعالیت په ترڅ کې د انسان ټولنیز ماهیت او
خلاق استعداد و ته چې د ټولنې او طبیعت د بدلولو لپاره متوجه دی په موزون آگاهانه او آزادانه
توګه انکشاف ورکوي. (۵)

ددې لپاره چې داستیګي ښوونې او روزنې اساسي هدفونه په ښه ډول څرګند کړو نو په
ښوونځي کې د ښوونې او روزنې ددې برخې مهمې دندې په لاندې ډول ښکاره کړو:
الف) د شاګردانو داستیګي احساس او درک د قابلیتونو ته وده ورکول: د ښوونځیو د مهمو
هدفونو څخه یو هم داده چې د شاګردانو داستیګي احساس او مهارت ته وده او تکامل ورکړي،
نو څو دوی وکولای شي د طبیعت، هنر او ټولنیز ژوند د ښکلا څخه ګټه واخلي.
پوهنیزو چې داستیګي احساس او درک د پیاوړتیا او پراختیا منبع ټولنیز اغیز دی، انسان
کوم وخت چې د ژوندانه په ډګر کې ګام ایز دی، نه یوای د ټولنې د اقتصادي جوړښت سره

ورو ورو آشنا کیزی، بلکی دهغی دتا کلی کلتوری او فرهنگي جوریت سرهم پیژندگلوی پیدا کوی. د دغی کلتوری او ټولنیزی تجربی د زده کړی او پیژندنې په لړکی دانسان لومړنی احساس او اړتیاوی انساني بڼه غوره کوی او د مطالعی او روزلو په واسطه ددی استتیکي احساس او مهارت ورو ورو شکل کوی او وده مومی. کارل مارکس ددی خبری په ارتباط په وار وار خپل نظر بنودلی او داسی یی ویلی دی: «که غواړی چی دارت او هنر څخه بڼه خوندي راخلي، نو باید چی دارت او هنر په کلتور باندی ځان سمبال کړی.» (٦) دلته دارت او هنر د کلتور څخه مقصد هغه علمی بنسټونه، او پوهه ده چی انسان د هنری پدیدو د پیژندلو لپاره لاس ته راوړی. په دی توگه باید وویل شی چی داستتیکي پدیدو او واقعیتونو په درک او پیژندنه کی د فرد د احساس هغه مهال بڼه څرگندیدای شی چی خپله فرد ته علمی لارښوونه وشي او ددی قابلیتونه او مهارتونه داستتیکي پدیدو او واقعیتونو د پیژندلو او ممولو لپاره وروزل شی. ځکه نو ښوونځی دده لری چی د شاگردانو استتیکي احساس او درک د قابلیتونو ته د خپلو مضمون او پلان شوو ښوویرو او روزنیزو پروگرامونو او علمی سفرونو له لاری وده ورکړی او ددوی داستتیکي احساس او درک د مهارتونو د تکامل او پراختیا لپاره ډیره بڼه زمینه برابره کړی.

ب) د شاگردانو استتیکي ذوقونو ته وده ورکول: داستتیکي ښوونې او روزنې بله مهمه دنده د شاگردانو داستتیکي ذوقونو شکل او پراختیا ده. استتیکي ذوق او پری کړی چی داستتیکي احساس او درک د قابلیتونو د شکل څخه وروسته تحقق موندلای شی. د دی لپاره چی داستتیکي ذوق په موضوع باندی بڼه پوه شو، نو لازمه ده چی د هر څه نه لومړی په دی باندی خبری وکړو چی خپل ذوق څه ته رایي او څنگه وده او تکامل کولای شی ؟

د ذوق لنډ تعریف په کانت پوری اړه لری چی ویلی دی: «د ښکلا په هکله د قضاوت کولو استعداد ته ذوق وایي.» (٧) د ذوق دغه تعریف د علمی استتیک د پرنسپونو له مخی هم سم بریښی. ځکه علمی استتیک ذوق د ښکلا او هنری پدیدو د پیژندلو او اړخ موندلو استعداد او قابلیت په توگه پیژنی.

د ښوونې او روزنې د پوهانو او عالمانو په نظر کوم جهان چې د انسان استتیک فوق دودې
 ټاکلې لپاره شرایط برابر شي او دده ذوق پری کړی، تبارز وکړی، نو کولای شي چې په طبیعت
 هنر او ټولنیز ژوند کې ښکلا خوښه او یا ښکلا او غیر ښکلا ترمنځ ډیر ژر توپیر وکړي. ددی
 پوهانو په عقیده استتیکي ذوق په واقعیت کې دیوې داسې باریکې او نازیکې آلې یا فلتر څخه
 عبارت دی چې دهنې په وسیله انسان کولای شي ډیر ژر او اسانه ښکلا خوښه کړي. باید وویل شي
 چې داستتیکي ذوق په وده پراختیا کې نه یوازې فردی عوامل بلکې د ټولنیزو عواملو ونډه هم ډیره ده
 یعنې د انسان داستتیکي ذوق د جوړښت او تکامل په برخه کې برسره پر بیولوژیکي عواملو، خپله
 استتیکي ښوونه او روزنه، د کلتور، فوټو جوړښت، کلتوري چاپیریال او هغه ټولیزه طبقه چې انسان
 ورپورې اړه لري او دده گټې پکې رغښتی وي، ډیرې اغیزې لري.

د پورته څرگندونې څخه نتیجه اخستل کېږي چې د انسان داستتیکي ذوق په وده او پراختیا کې
 داستتیکي ښوونې او روزنې ونډه ډیره مهمه او په زړه پورې ده. مونږ کولای شو داستتیکي
 دښوونې او روزنې د علمي قوانینو په اساس د شاګردانو استتیکي ذوقونه وروژواړو هغوی پلور
 پراوته ورسوو. په همدې ډول، باید وویل شي چې د شاګردانو استتیکي ذوقونه روزل د ښوونځي
 د اساسي اهدافو څخه شمیرل کېږي. ښوونځي دنده لري چې د شاګردانو داستتیکي ذوقونه او
 پریکړې دودې او تکامل لپاره داسې چاپیریال جوړ کړي ترڅو دوی وکولای شي استتیکي
 واقعیتونه وپېژني او په ټولنه کې د ښکلا او غیر ښکلا او یا د ښېگڼې او بدېو ترمنځ ډیر ژر توپیر وکړي
 شي او د ژوند په بیولوژیکي او نوکي د فردی او ټولنیز ژوند د ښه والي او پرمختګ لپاره ښکلا یزې
 پدیدې او واقعیتونه خوش کړي.

ج) د شاګردانو هنري استعدادونو روزل: داستتیکي ښوونې او روزنې بله مهمه دنده
 د شاګردانو هنري استعدادونو او مهارتونو روزل دي. ددی لپاره چې داستتیکي ښوونې او روزنې
 په دغه دنده باندې ښه پوه شو نو تر هر څه لومړی لازمه ده چې په دې باندې څه ناڅه خبرې وکړو
 چې خپله هنر څه ته وایي؟

هنر د ټولنیز شعور یوه مهمه برخه ده چې د انسانانو په شعور کې واقعیت د انعکاس یوه ښه
 څرگندوی او د عقلی، اخلاقي او په تیره بیا ایدېالوژیکي اوسياسي ښوونې او روزنې لپاره یو اساسي

وسيله گڼله کيزی . اوبيا دا چي هنر د ټولنيز شعور او بشري فعاليت يو ټاکلی بڼه ده چي واقعيت (Reality) په هنري ايمائزونو کي منعکسوي او په اسټيټيک ډول دنړي دپيژندنې او انځورونې وسيله ده. هنر داسټيټيک فعاليت او ټولنيز شعور يو خاص شکل دی. هنر عيني واقعيت (ټولنيز ژوند او طبيعت) منعکسوي او انسان (دده کار او باطني جهان) ته خاصه پاملرنه کوي. حيوانات، نباتات، غرونه، درې، سندنونه، همدارنگه دانسان په لاس جوړ شوي شيان په هنر کي هغه وخت اهميت پيدا کوي چي له چاپيري نړۍ سره دانسان اسټيټيک رابطه څرگنده کړي. (۸)

د هنر هدف لوړ او عالي دی او د ټولنيز واکو دپراختيا او دانسان د ټينګلا د احساس دودې او ټکا مل لپاره دالهام يوه ډيره بڼه سرچينه ده. د هنر هدف يارسالت په دی کي دی چي دانسان فکري او ټولنيز وارټيا وواو غوښتنې ته ځواب ووايي.

څرنگه چي د واقعيتونو او پېښو اختلاف او جلا والي ډير دی او د پېښو تکرار نشته، او هره نوي پېښه يادېده دېلي پر ځای راځي او د ټکامل سبب گرځي نو په همدې ډول هنر د بشري ژوند د ډيل څخه بيا تر اوسه پورې په بيلو بيلو بڼو څرگند شوی دی، خود هنر هغه مهمې بڼې چي نن پکي ځای نېټي دادبياتو، معماري، مجسمي جوړولو، نقاشي، رسامي، موسيقي، تياتر او داسي نورو څخه عبارت دی.

په واقعيت کي هنر د اسټيټيک يا ټينګلا پيژندنې، د زده کړې لپاره يوه غوره وسيله ده. هنر د انسان ټينګلا، انساني ټينګلي اړيکي او دانسان د کار ښايست ستايي.

اوس چي موږ ته د هنر په برخه کښي څه ناڅه لنډه معلومات تر لاسه شو، نو بڼه به داوی چي داسټيټيکي (ټينګلا پيژندنې) ښوونې او روزنې اساسي هدفونه او دندې هم د هنري مهارتونو او غوښتونو دودې او پراختيا په برخه کي وپيژنو .

داستیکی (بنکلا پیژندنه) بنوونی اوروزنی دمهمو دند و غمخه یوه هم داده چی دهنر اساسی
 ددوی ددو دانونه وروپیژنی اوددوی هنری مهارتونو او غوښتونو ته سم او علمی خواب و وایی او
 ددوی دهنر فعالیتونو دتشکل او پراختیا لپاره ډیره ښه زمینه برابره کړی .

مخزنه چی هنر دمترقی ایدیا لوی دېر مخکنګ دپاره ډیره مرسته کوی، نوددی لپاره چی
 شاگردان هر وپیژنی، لازمه ده چی دوی داستیک یا بنکلا پیژندنه علمی قوانین مطالعه کړی
 ددی لپاره چی شاگردان داستیک یا بنکلا پیژندنه د علمی قوانینو سره څه ناڅه اشنایی پیدا کړی
 نو لازمه ده چی دښوونځی په ښوونیزو او روزنیزو، پښوونیزو او وړوګراډونو کی دښوونی او روزنی
 دنورو برخو په مخکنګ کی داستیک یا بنکلا پیژندنه ښوونی او روزنی ته هم جدی پاملرنه وشي
 ترڅو شاگردان وکولای شی له یوې خوا د هنر په بیلو بیلو برخو کی په ژوره پوری معلومات
 لاس ته راوړی، اوله بلې خوا دخپلو غوښتنو سره سم په هنری فعالیتونو کی پراخه ونډه واخلي
 برسیره پردی، د شاگردانو د هنری فعالیتونو او مهارتونو په پراختیا او پاللو کی خپله دښوونکی
 ونډه هم پیاغیزی نه ده. ښوونکی دنده لری چی دنورو ښوونیزو او روزنیزو چارو او فعالیتونو په
 اړخ کی هغه هنری ارزښتونه چی دیوی ټولنی دجوړښت سره سمون او هماهنگی لری، درک
 کړی اود هنر ایدیا لوی اود هنر مخانګری ښه او دهغه مربوطی تیری تجربی شاگردانو ته ور
 وپیژنی، اوددوی لپاره په دغه برخه کی ډیر ښه لارښود شی .

په پای کی دیادولو وړ ده چی داستیک ښوونی او روزنی بله مهمه دنده د شاگردانو په فردی
 او ټولنیز ژوند کی د بنکلا دورگدولو قابلیت او مهارت دی. دښوونی او روزنی دغه دنده که
 له یوې خوا داستیک روزنیز جنبی لری، نوله بلې خوا اخلاقی اړخونه هم تر مطالعې او څېړنې
 لاندی نیسی. د شاگردانو په فردی او ټولنیز ژوند کی بنکلا دورگدول په حقیقت کی د شاگردانو
 ترمنځ د اړیکو او کړو وړو دښه والی او ښایسته کولو مانا لری، که چیری دښوونځی د لومړنیو
 دورو د شاگردانو ښواریکو او مطلوبو کړو وړو ته جدی پاملرنه وشي نو په نتیجه کی ددوی
 ترمنځ د متقابلې همکارۍ، ملګرتیا، صداقت، وطن دوستی احساس پراختیا مومی او ددوی
 د بشردوستی احساس د تل لپاره ژوندی پاتی کیژی .

اخځليکونه

- 1- V.Tircovnicu , pedagogia Genrala , Edituro , Falca , 1976 , P.402.
- ۲- ډاکټر ا. کزین، اساسات استټیک علمي، مترجمين احمد شاه یاسینی وپوهنمل عالمي،
پارنمنت فلسفه پوهنځي علوم اجتماعي، مطبعه پوهنتون کابل، سال ۱۳۶۲، ص ۱ .
- ۳- م. ظاهر افق، هنراو ټکنلا پیژندنه، پښتو ټولنه، کابل، ۱۳۵۳ کابل، ۶۷ مخ.
- ۴- افاناسیف- سوسیالیزم علمي، ترجمه سروریورش، مطبعه نشرانی ح.د.خ.ا، کابل،
س ۴۲۶ .
- ۵- غیر ندوی محمد صدیق روحي، ادبي څیړني، دلوړواوسلکي تحصيلاتو مطبعه،
۱۳۶ کال، ۱۳ مخ.
- 6- V. Tircovnicu, Pedagogia Generala, Editura , p.411.
- ۷- ډاکټر ا. کزین، اساسات استټیک علمي، ص ۱۴ .
- ۸- غیر ندوی محمد صدیق روحي، ادبي څیړني، ۲۱-۲۲ مخونه.



د بهرنیو هیوادونو اقتصاد جغرافیې په زده کړه کې

د مسکیچ - پلان څخه استفاد

د بهرنیو هیوادونو اقتصادي جغرافیه د ښوونې او روزنې د وزارت د نوي تعليمي سیستم په اساس په (۸) او (۹) ټولگي کې لوستل کېږي. دا کورس په عمومي توګه زده کوونکو ته د نړۍ د مختلفو هیوادونو د طبیعي زیرمو، ننوتو او اقتصاد په هکله معلومات ورکوي. په دې کورس کې د نړۍ هیوادونه په ځانګړې توګه نه دي تشرېح شوي، بلکه د یوه ټاکلي اجتماعي او اقتصادي سیستم (سوسيالستي یا پانګوال) د یوه جزء په حیث راوړل شوي دي په دې اساس د نړۍ سوسيالستي هیوادونو اقتصادي جغرافیه په اتم ټولګي کې اود پانګوالو اومخ پرودي هیوادونو اقتصادي جغرافیه په نهم ټولګي کې لوستل کېږي.

د بهرنیو هیوادونو اقتصادي جغرافیه د یوې خوا ورستني کورس او د بلې خوا څه ناڅه مشکل هم دی ځکه د نړۍ امله ښوونکي باید د خپلې زده کړې سطح لوړه پوځي او په نړیواله سطح د ټولنیزو او ښوونونو، پدیدو او پېښو څخه په همېشني توګه ځان باخبره وساتي ځکه د دې کورس محنت یات او مفاهیم د اوسني عصر د اجتماعي- اقتصادي پېښو او پروسو سره نه شلیدونکي اړیکې لري. د بهرنیو هیوادونو اقتصادي جغرافیې لومړۍ برخې کتاب چې د سوسيالستي هیوادونو اقتصادي جغرافیه تشکیلوي په ۱۳۶۲ کال کې د چاپ نه راوتلی دی.

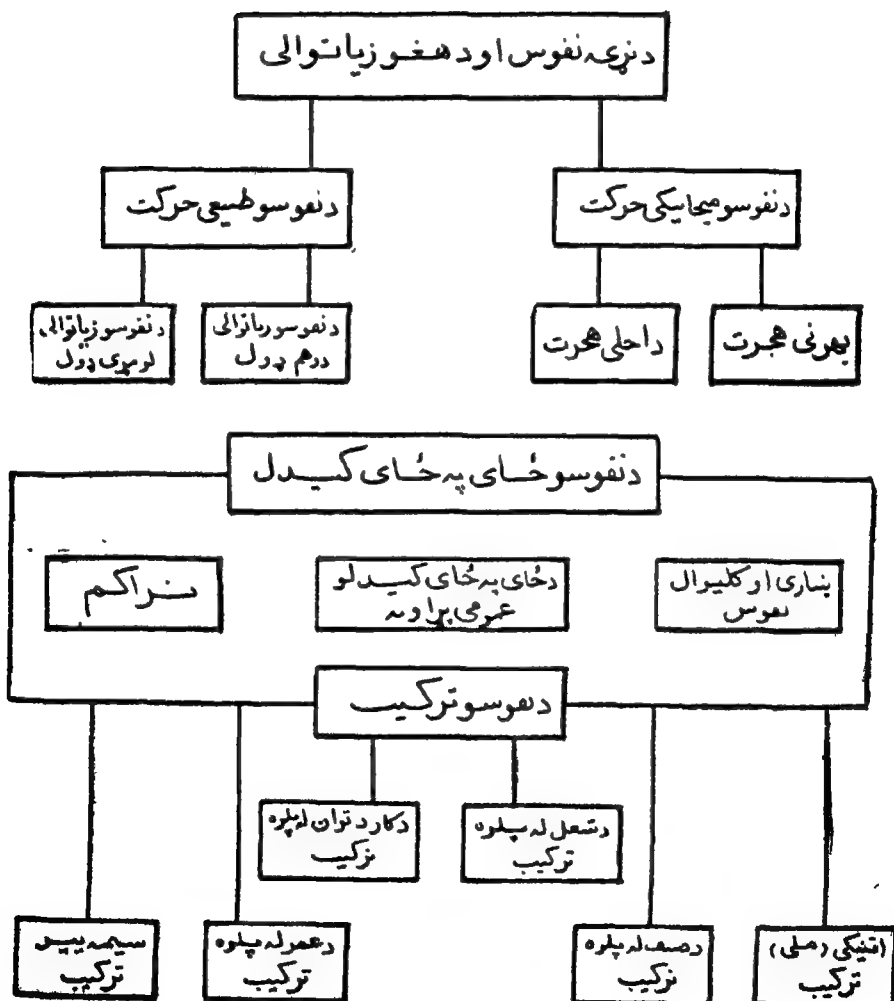
ددی کتاب په لومړۍ برخه کې د نړۍ د سیاسي نقشې، د نړۍ د نفوسو د جغرافۍ، د کار نړیوال جغرافیایي تقسیم، د نړۍ صنعتي جغرافیې، زراعتي جغرافیې او ترانسپورتي جغرافیې په باب په نړیواله سطح معلومات ځای په ځای شوی اوزده کوونکو ته د ټولې نړۍ اقتصادي قانونمندی د سوسیالستي او پانګوال سیستمونو په چوکاټ کې روښانه کوي. په دوهمه برخه کې د نړۍ د ټولو سوسیالستي هیوادونو « شوروی اتحاد، پولند، چکوسلواکیا، مجارستان، رومانیه بلغاریا، یوګوسلاویا، چین، البانیا، منګولیا، ویتنام، کیوبا » د اقتصادي جغرافیې په هکله په زړه پورې معلومات ځای شوي دي. د بهرنیو هیوادونو اقتصادي جغرافۍ زده کړه د مختلفو هیوادونو د زیار ایستونکو خلکو د سیاسي او اقتصادي ژوند سره د هیواد درده کوونکو د بدلېدو په برخه کې پوره مرسته کوي او د هغوی په روحیه کې د نړۍ د ټولو خلکو سره دوستي او انټر-ناسیونالستي احساس پیاوړی کوي. د بهرنیو هیوادونو اقتصادي جغرافیه د ښوونځي د هره یوه درسي مضمون په پرته نړیوال ژوند ته په پراخه او هر اړخیزه توګه انعکاس ورکوي. څرګنده خبره ده چې درسي کتاب د زده کوونکو په زده کړه کې یوه اساسي وسیله ده چې په ښوونځي او هم په کور کې د کورنۍ وظیفې د سرته رسولو په جریان کې ترې ګټه اخلي. طبیعي خړه ده که چېرې یو ښوونکی د درسي کتاب څخه د سیمې اقتصادي لارې چارې زده کوونکو ته وښايي نو زده کوونکی هم په ډیرې اسانۍ سره د نوموړي کتاب مفاهیم په ښه توګه زده کولی شي.

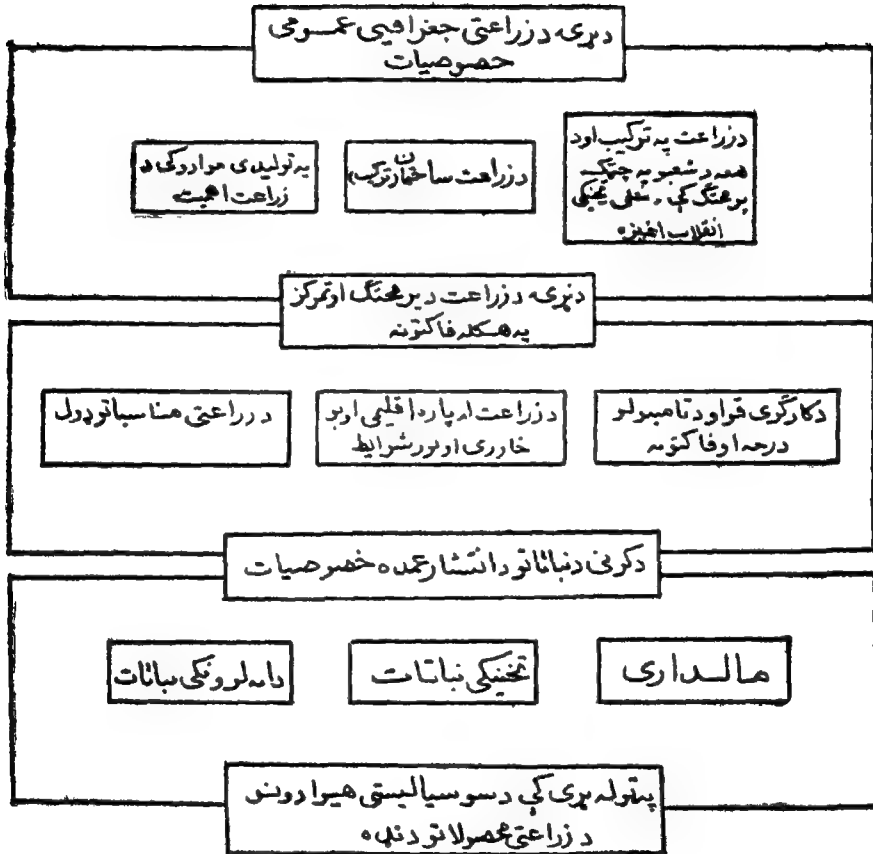
مونږ زیار ویستلي چې د ښوونکو او زده کوونکو سره د مرستې په توګه د بهرنیو هیوادونو د اقتصادي جغرافیې د لومړۍ برخې یعنې د نړۍ د سوسیالستي هیوادونو د اقتصادي جغرافیې د څڼو مفاهیمو له پاره د نمونې په توګه څلور سکېچ - پلانه ترتیب کړي دي، هیله ده چې ښوونکی په دې توګه د کتاب د نورو مفاهیمو له پاره دا ډول سکېچ - پلانه ترتیب کړي ترڅو زده کوونکي وکولی شي په اسانۍ سره د موضوعاتو تر منځ تسلسل او په سیستماتیکه توګه د هغو محتویات درک کړای شي.

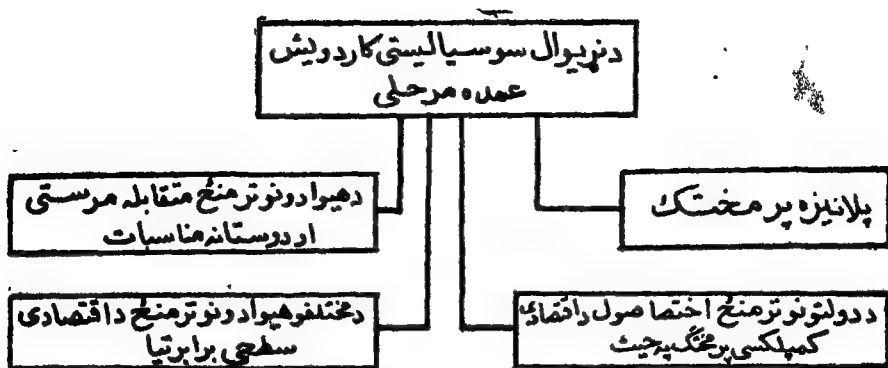
لومړۍ سکېچ : د نړۍ د نفوسو د موضوع د توضیح له پاره ترتیب شوی دی. داسکېچ زده کوونکو ته ددی توان ورکوي چې د نوموړي موضوع جوړښت او محتویات په ښه توګه درک او هم نوموړي موضوع په منظمه توګه له نظره تیره کړي او د هغې مفهوم په مستقله توګه بیان او د مختلفو مسایلو تر منځ ارتباط په نظر کې ونیسي.

دوهم لمبر سیکچ، د نړۍ د اقتصادي جغرافۍ « موضوع او د نړیوال سوسیالېستي کار ویش د موضوع د تسلسل او بڼه پوهیدلو له پلوه ترتیب شوی .
 درېم لمبر سیکچ، د نړۍ د برقي انرژۍ د مطالعه کولو له پاره ترتیب شوی.
 شلورم لمبر سیکچ، د نړۍ د زراعتي جغرافۍ د موضوع د توضیح او تسلسل په منظور ترتیب شوی دی.

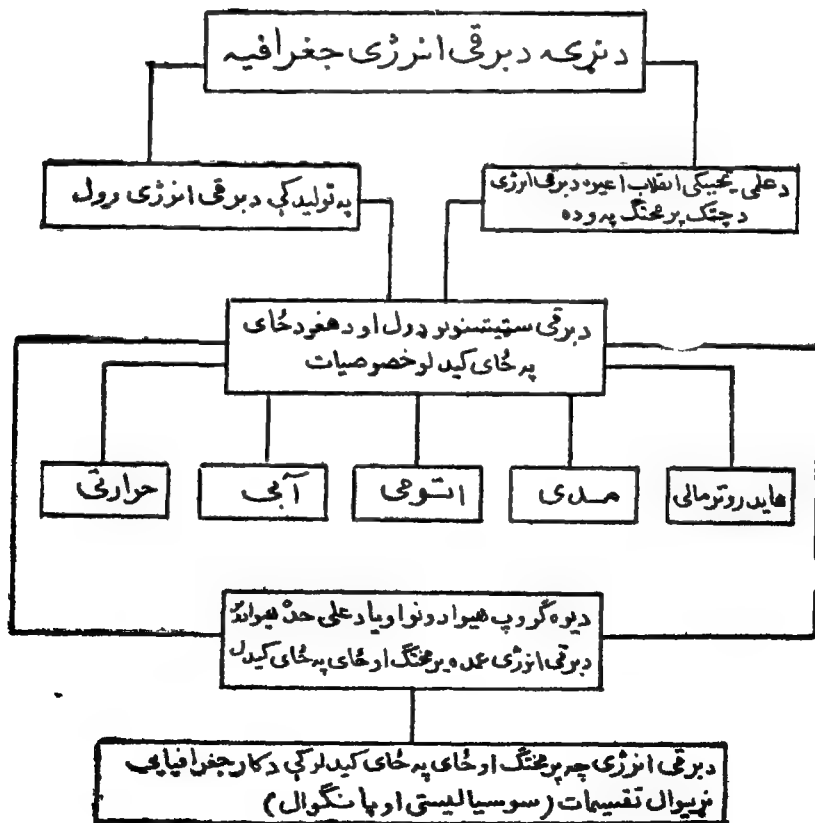
اول سیکچ







دریم سیکچر:



نویسنده: شفیعی که گئی
مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی

سال ۲۰، شماره ۳-۴

گزینه: م. ه.

روزانی خود، برجهای بزرگ چند نکته در باب جهان بینی مولانا و حوزه عاطفی شاعر

تجلیات عاطفی هر شاعر، سایه‌ی است از «من» او، و «من» هر شاعر، نموداری است از
سعه وجودی او و گسترشی که در عرصه فرهنگ و حوزه شناخت هستی دارد. عواطف بعضی
از شاعران، از یک «من» محدود و کوچک و شخصی سرچشمه میگیرد؛ مانند «من» اغلب
گوینده گان ادب درباری، ولی عواطف بعضی دیگر، سایه‌ی است از یک «من» انسانی و متعالی.
در میان شاعران بزرگ ما، آنکه شعرش از یک «من» بزرگ و متعالیتر سرچشمه میگیرد،
جلال الدین مولوی است. آفاق عاطفی او به گسترده گی ازل وابد و اقالیم اندیشه او، به فراخنای
وجود است، و اگر در خلال آثارش دقت کنیم، میبینیم که مسایل جزئی و شخصی به
هیچ وجه در شعرش انعکاس ندارد. «من» او حاصل یک جهان بینی روشن و پویانده نیست به
هستی و جلوه های آن است و به همین دلیل «تنوع در عین وحدت» را در سراسر جلوه های

شعر او میتوان دید. مولانا در آثارش به گونه ای شاعرانه و پویا به بیان این موضوع پرداخته است.

او در یک سوی وجود، «جان جهان» را احساس میکند و در سوی دیگر آن «جهان» را، در فاصله میان «جهان» و «جان جهان» است که انسان حضور خود را در کاینات تجربه میکند. آنچه درون شعرا و بنگریم، معانی اصلی شعرا و، و هر صفت عاطفی او را در یک چشم انداز وسیع، مورد نظر قرار دهیم، میبینیم مسایلی که طرح بنیادی اندیشه ها و عواطف او را تشکیل میدهند، عبارتند از :

۱- هستی و نیستی ،

الف) حرکت و پویایی وجود،

ب) یکرانگی هستی ،

ج) تضاد در درون هستی ،

د) آغاز و انجام هستی ،

ه) روح و ماده،

و) صورت و معنی .

۲- جان جهان یا خدا و ذات الاهی ،

الف) ارتباط خدا و جهان ،

ب) وحدت وجود ،

ج) شناخت صورت بخش جهان .

۳- انسان ، که در مفصل جهان و جان جهان ایستاده ، با آنچه به هستی انسان وابسته است :

الف) عشق ،

ب) آزادی و اختیار ،

ج) زیبایی ،

د) تکامل ماده تا انسان و حرکت آن به سوی ابرمرد یا انسان کامل ،

ه) حقیقت حیات ،

و) حقیقت مرگ ،

ز) راههای انسان به خدا .

و همین مسایل بنیادی است که طرح اصلی این شعرا را به وجود آورده است و میتوانست

بایان و تحلیل شگفتی آور خویش از این سه مسأله، که بنیاد وحدت تفکر و احساس اوست، اینهمه جلوه‌های متنوع و به اصطلاح دیگر گونگیهای بیشمار عرضه دارد و در یک چشم انداز وسیع، تنوع در عین وحدت را در سراسر آثار خویش حفظ کند.

با توجه به این نکته است که تناقض، در دیوان شمس، مطلقاً وجود ندارد و او در غزلیات خویش، همواره از یک نظام معین فکری و عاطفی سخن میگوید.

اگر بخواهم مجموعه سخنان او را، در باب این معانی، اینجا نقل کنم باید تمامی دیوان کبیر و مثنوی معنوی و دیگر آثار او را دسته بندی کنم و در اینجا نقل کنم، ناگزیرم برای نشان دادن برگی از این باغ با نظریه‌ی از این محیط، در خصوص هر کدام از این مفاهیم، از نظرگاه او، اشارتی کنم و بگویم.

الف) هستی و نیستی:

حالم، از نظر مولانا چیزی است نامتناهی که همواره روی در گسترش دارد و «هستی» و «نیستی» دو مفهوم متضادند که از تعارض آنها همه تغییرات در کائنات ظاهر میشود. باید یاد آوری کرد که نیستی (= عدم) در نظر او «عدم محض» نیست، بلکه رفتن «صورتی است» (= عدم) و آمدن صورتی دیگر (= وجود) و باز آن وجود یعنی صورت ظاهر شده، دوباره معدوم میشود و جای خود را به صورتی دیگر میدهد و این «تبدل صورت» هاست که دیالکتیک نیک هستی را در خود نمایان میکند.

باید یاد آوری کنم که نظر او در باب «معدومات» بی شباهت به عقاید معتزله نیست و نیز شبیه عقیده محلی الدین بن العربی است در باب اعیان ثابته. (۱) مولانا گاهی از این عدم «نه غیب» تعبیر میکند، یعنی آنجا که صورت غایب است، وجود، قبل از اینکه به جامه صورت درآید:

ای از تو خاکی تن شده، تن فکرت و گفتن شده

و ز گفت و فکرت پس «صور» در غیب آبتن شده (۲)

و به تعبیر او، اندک اندک در این جهان «هست» — «نیست»، «نیستان» میروند و «هستان» میروند (۳) صورتها این جای شان را به صورتهای دیگری میدهند، عدم در نظر مولانا گاه «پراچهر چا» مطلق «باد وجود مطلق» است که هیچ صورت و نقشی ندارد:

از وجود میگریزی و عدم

در عدم پسین شاهم و صاحب علم

خود پنه و بنگاه من دره نیستی است

یکت سواره بی نقش من پیش سنی است (۴)

هستی مطلق، یا وجود مطلق- که اینهمه تبدیل صورتها در حیطه اراده ذات لوست چیزی نیست و رای اصطلاح وجود و عدم در کاربرد مولانا، واز او به صورت بخش جهان که ساده و بی صورت است (۵) یاد میکند، یعنی ذات حق که تمام تعینات هستی در حیطه اراده ذات اوست، خود از پذیرش صورت رمز وجود و عدم در حوزه محدود کلمه است، برکنار است از او به وجود مطلق فانی نما، یا هست نیست رنگ تعبیر میکند، که پیشتر فانی نمایی آن از فرط ظهور است که: یا من هواختنی لفظ نوره، الظاهر الباطن فی ظهور (حکیم سبزواری) (۶) این وجود مطلق، که صورت بخش همه است، خود ساده و بی صورت است و به قول مولانا: آن سرو پای همه بی سرو پای میرود.

اما هستی مقید، که نقطه مقابل آن عدم است، در اصطلاح مولانا، حوزه تعینات وجود است یا تقابل و تضادی که با نیستی (در همان معنی عدم مضاف) دارد و این هستی و نیستی، که در حقیقت مجموعه تغییرات صورتها هستند، یعنی رفتن صورتی و آمدن صورتی دیگر به جای آن در یک لحظه، به اعتبار یک صورت که ظاهر شده، وجود است و به اعتبار صورتی دیگر که از میان رفته، عدم. بنا بر این، بنیاد کاینات بر تضاد نهاده شده است و از اصل تضاد است که «کهنه» و «نوه» زاییده میشود: یعنی تبدلات صورت که آورنده کهنه گئی و نوری است، از اصل تضاد به وجود می آید: هله تا «دوی» نباشد «کهن» و «نوی» نباشد. (۷)

با صرف نظر از دو دیدگاه، تقریباً همان است که به گونه بی دیگر هگل گفته: وجود مطلق صرف نظراً از همه تعیناتش، خلاء محض است و هیچ گونه محتوایی ندارد، چون هر نوع محتوایی برای آن، تعینی خواهد بود. این خلاء مطلق «لاشئی» است، یعنی حاصل عدم چیزها و تعینات و کیفیات و خصال. خلاء بنایستی یکی است، پس هستی همان نیستی است و بدینگونه آشکار میشود که تصور محض هستی شامل تصور نیستی است، پس ما محضه

«نیستی» را از «هستی» استخراج کردیم و از سوی دیگر، «چون هستی و نیستی یک چیز اند به درون یکدیگر گنجانده می‌کنند» زیرا اندیشه «نیستی» عبارت است از اندیشهٔ خلاء و این خلاء همان «هستی» محض است. در نتیجهٔ این انحلال هر مقوله به درون مقولهٔ دیگر، اندیشهٔ سومی لازم می‌آید که تصور گذار passage هستی و نیستی به درون یکدیگر است و این همان مقولهٔ «گردیدن» است. از ترکیبات جهان «هست» ← «نیست» و «ساکن» ← «روان» و جهان «کهنه» ← «نو» که در تعبیرات مولانا بسیار میبینیم. مشابهت این دونوع اندیشه رابه خوبی احساس میکنیم. (۸) اصل دیگری که در نتیجهٔ همین اصل تضاد، یعنی تفسیر دیاکس تیکی وجود، در جهان بینی مولانا قابل ملاحظه است: اصل بیقراری هستی و پویایی کاینات، یا به اصطلاح قدما «تبدل امثال» (۹) است که سابقهٔ آن در فلسفهٔ هراکلیتس در یونان قدیم دیده میشود؛ در فلسفهٔ اسلامی بیشتر اشاعره به آن اعتقاد داشته اند و گویا نخستین کسی که در فرهنگ اسلامی از این اصل بیقراری هستی سخن گفته «نظام» معتزلی (۱۰) (متوفی به سال ۲۳۱ به روایت ابن شاکر) است که همه چیز را سیال میدانسته است. در میان متفکران اسلامی مولانا بهترین مفسر این اصل- یعنی اصل بیقراری کاینات- است، چنانکه در این غزل میخوانیم:

روز نو و شام نو، باغ نو و دام نو
هر نفس اندیشه نو، نو خوشی و نو غناست،
نوز کجا میرسد؟ کهنه کجا میرود؟
گر نه ورای نظر، عالم بی متناهیست.
عالم، چون آب جوست، بسته نماید ولیک
میرود و میرسد، نو نو این از کجاست؟ (۱۱)

مولانا با زبان شعر در غزلیات شمس و در مثنوی، محیی الدین بن العربی با اصطلاحات عرفانی (در فصوص الحکم و مواردی از فتوحات مکیه) (۱۲) و صدر الدین شیرازی (با استدلالهای منطقی ارسطویی) در کتاب معروف خود به نام اسفار (۱۳) بهتر از دیگران این اصل را مورد نظر قرار داده اند. اگر خواننده‌یی میان مجموعهٔ حرفهای اینان مقایسه‌یی کند میبیند که تصاویر شعر مولانا برای ارائهٔ این معنی، از اصطلاحات و استدلالهای آن دو بزرگ دیگر، رساتر و هدایتی تر است.

قطب بن محمد بن حسین الدین جهرمی (۱۴) که از عارفان پیام او اعراف نام است و از عاشقان مولانا
و قطب معنوی و اغلب سخنانش تفسیر و تحلیل معانی مأخوذ از مثنوی است در یکی از نامه های
خود این اصل پویایی را که از مولانا گرفته بدینگونه توضیح میدهد: «ای اخوان! بیدکم الله،
چیز مرا اقتضایه کل باید کرد. کل شما - که جهان است پیوسته در کار است و یک نفس آرام ندارد،
شما نیز ابتدا به او کنید. آسمان پیوسته در تغییر است و آنچه مرکب است پیوسته در مراتب کون
و فساد و استعدادات آن، متحرک باشد. یا روی به شدن» داشته باشد پایوسیدن. و مرکبات، چون
پوشیده نه آنست که از این حرکت دست برداشت، اورا نیز در آن پوشیدگی حقیقی نوعی است
و به عمادی مدت، آنجا نیز اکوان و فسادات پیدا میکند. اگر چه اسماء معتبره ندارد، تا آن زمان که
باژ ماده نوعی از انواع معتبره گشت. و اگر نیک تأمل کنید جسم مفرد در زیر فلک نتوان یافت. الی
ماشاءالله همه مرکبات است، فی الحقیقه و دایماً در مراتب ترکیب و تجزیه ای گوناگون متحرک
است و آنچه آن را مفرد گویند بالنسبه باشد که ماده دیگر مرکبات گردد اگر چه در حد ذات خود
مرکیبی باشد، باری، چنین دانید که جهان، تمام، در حرکت است و هیچ ذره یسی نیست از
غیر از فلک تابع الثری الا که از آن ساعت که هست شده، تا آن ساعت که نیست شود، پیوسته
در جنبش است و آرام ندارد و در دنبال این بحث گوید: «چون جهان - که کل است - پیوسته در
کار است شما نیز - که جزئی است پیوسته باید که در کار باشید، که اگر نه چیزی (۱۵) کردن بودی
کل شما آن را نگرفتی. (۱۶) و منظور از هماهنگی با پویایی هستی است که مولانا فرموده :
جملة یقرا بیت از طلب قرار تست

طالب، پيقرار، شوناكه، قرار، آيدت (۱۷)

براساس این اصل، حتی ارواح نیز، در حال سیلان اند و هر لحظه در حشری جداگانه و مرزادن و مردن و باززادن:

جان پیش تو هر ساعت میریزد و میریزد

از بهر یکی جانی، کس پائوسخن گوید؟ (۱۸)

و در جای دیگر این پوشش تکاملی را در انسان و دیگر موجودات چنین وصف میکند :

روانه باش با اصرار و می تماشاکن

زآسمان پند پر این لطیف رفتاری

چو غوره از روشی دویه سوی انگوری

چولی پرو، زلی بی جانب شکر باری

ز کودکی تویه پیری رونق بی ودوان

ولیک آن حرکت نیست فاش و اظهاری (۱۹)

مولانا این تغییرات آن به آن و لحظه به لحظه هستی را در یکی از غزلیات خود به قدری ملموس و محسوس بیان کرده است که ما به شگفتی است. قبل از آنکه اصل غزل را بخوانید به شأن نزول این غزل، باعث سرایش آن، توجه کنید. بر اساس روایت «مناقب العارفین افلاکی» (۲۰) - که در این مورد سندی برای تپذیرفتن آن نداریم و اصل موضوع تقریباً قابل قبول است - یکی از شاهزاده خانمهای معاصر مولانا، نقاشی را نزد مولانا فرستاده بود، تا تصویری از مولانا برای آن شاهزاده خاتم تهیه کند. و آن نقاش، یکی از نقاشان زبردست عصر بود که در کار تصویر اعجاز میکرد. نقاشی در برابر مولانا ایستاد و تصویری از او تهیه کرد. بعد مدتی احساس کرد که آنچه اول دیده بود آن نبود، در طبقی دیگر رسمی دیگر زد، چون صورت را تمام کرد باز شکل دیگر نمود. در بیست طبق گوناگون صورتهای نبشت و چندان که نظر مکرر میکرد دیگرگون میدید. مولانا این غزل را سرآغاز فرمود:

آه چه بیرنگک و بی نشان که منم

کی بینی مرا چنان که منم

نکی شود این روان من ساکن

این چنین ساکن روان که منم

تا آخر این غزل که نماینده این اندیشه است آنچه راه ظاهر ساکن و ایستاده تصور میکنیم در سراسر آن و حرکت. اگر اصل داستان هم ساختگی باشد این فکر در تأملات مولانا امری جاری و وساری است و نمونه های بسیار دارد.

ب) جان جهان :

اگر بآثار ین مجادلات مذهب و کلامی، در اسلام به خصوص در قرن سوم و چهارم آشنایی داشته باشید، به خوبی میدانید که عقاید گوناگون و قدیمی ملل مسلمان شده، در این دو سه قرن

قرن چگونگی به هم آمیخته در باب ذات الاهی و مسائل مربوط به طبیعت او و شناخت و معرفت وی چه هر فیلوچه مطالبی هر خدشه شده است. کافی است کتب «مقالات الاسلامیین» ابوالحسن اشعری را برای مشاهده ملاحظه کنید و ببینید در باب ذات باری چه جزئیات و تفصیلاتی (۲۱) حتی بعضی خدا را به و جبهای خود اندازده گرفته اند و هفت و هشت بوده است! بآینکه اگر به قرآن نظر میکردند میدیدند که «خدا روشنائی زمین و آسمانهاست» (۲۲) و این بهترین سنتی است که میتران در این باب گفت، هم چنانکه، جهان بی نور قابل رویت نیست، بی او نیز جهان قابل تصور نیست؛ ولی دنباله مجادلات ناقرنها ادامه یافت و این امر خاص فرهنگ اسلامی نیست؛ بلکه تمام ملل چنین گپ و دارهای اعتقادی داشته اند.

به هر حال اگر در فلسفه نو افلاطونی، ارتباط خدا با جهان از رهگذر تعبیر «فیوضات» توجیه میشود و جهان را فیض و سرشاری وجود حق میدانند یا بعضی متفکران اسلامی، مانند عبدالکریم جیلی، در انسان الکامل، جهان را «تنزلات» (۲۳) ذات حق میدانند مولانا حق را از شدت ظهور و سریان در کائنات، به «هست نیست رنگ» تعبیر میکند:

در «غیب» هست عودی، کاین عشق ازوست دودی

یک «هست نیست رنگی» بالای هر وجودی (۲۴)

و در ظهورات گوناگونی خود، هر لحظه تجلی و نقشی دارد:

موج بر آید زخود و در خود نظاره کند،

سجده کنان، کای خود من! آه، چه بیرون ز خدی! (۲۵)

و پدیدگونه، در نظر اوجان جهان، سریان در همه کائنات دارد و بیرون از جهان نیست؛ به همین مناسبت است که از نظر او، برای اثبات ذات حق، دلیل نمیتوان آورد و هیچ کسی از آفتاب دلیل طلب نمیکند و در غزلیات شمس، این نکته را همواره تکرار میکنند که «عقل اگر قاضی است، کو خط و منشور او؟» و همان گونه که گل و گلزارها دلیلی ندارند جز «بوی که در مخرهاست و رنگ که در چشمهاست»، ذات باری نیز از رهگذر استدلال قابل اثبات و نفی نیست:

یوسف کنعانیم روی چو ماهم گواست

هیچ کس از آفتاب، خط و گواهان نخواست

سرو بلندم ، تو راست نشانی دهم ؟

راست تو از سرو قد نیست نشانی راست

ای گل گلزار ها ، کیست گواه شما ؟

بوی که در مغز هاست رنگ که در چشم هاست. (۲۶)

و در «فیه مافیه» در تمثیل دیگری گوید: «همچنان باشد که چراغی آورده بی در پیش آفتاب، که آفتاب را با این چراغ میبینم، حاشا اگر چراغ نیاوری، آفتاب خود را بنماید، چه حاجت چراغ است.» (۲۷) به عبارت دیگر، جهان را بی جان جهان نمیتوان تصور کرد و جان جهان را بیرون از جهان. و چقدر شبیه است این سریان حق در کائنات، در نظر او، با عقیده محیی الدین بن العربی در باب وجود، که آن را حقیقتی میداند که ذات و جوهر آن ثابت است و قدیم است و ازلی (۲۸) و هر قدر صورتهای وجودی آن دگرگون شوند، آن ذات و جوهر همچنان جاودانه است :

مرحبا جان عدم رنگه «وجود آمیز» خوش

فارغ از هست و عدم» مرهم دور آراستی (۲۹)

و این شبیه است به اندیشه هگل در باب کلی که میگوید: «کلی، آن هست مطلق و فرجامینی است که بنیاد همه چیزهاست و جهان را از دل خویش پرورانده و برآورده است.» (۳۰) در حقیقت، وجوداتی که آن بیکران جاودانه را احساس میکنند، امواجی از دریای بی پایان هستی اویند، وقتی آن وجود جاودانه را به اعتبار ذات و جوهر در نظرگیری آن را «حق» میتوانی بنامی و هنگامی که به اعتبار ظهورات و تعینات آن را مورد نظر قرار دهی «جهان» است و «عالم» است و یا «حق». و بدینگونه از این دو زاویه دید: اوهم «حق» است و هم «خلق». هم «جهان» است و هم «جان جهان». هم «قدیم» است و هم «حادث». هم «ظاهر» است و هم «باطن». و از جمله عبارات معروف محیی الدین این است که میگوید: «سبحان من اظهر الاشياء و هو عینها» [متره است آنکه اشیا را ظاهر گردانیده و خود عین اشیا است] (۳۱) اینک از مولا نا بشنوید:

ای دولت و بخت همه دزیده ای رخت همه

بجای لاک و هزن آمدی با کاروان آمیختی

چرخ و فلک زده می‌رود تا تو رهش آموختی

«جان، و جهان، بر می‌برد تا با جهان آمیختی» (۳۲)

و این عقیده جلال الدین مولوی و ابن عربی چه مایه شبیه است به نظریه «اسپینوزا» در وحدت وجود که حق را «طبیعت طایفه» می‌نامد و خلق را «طبیعت مطبوعه» (۳۳) به مناسبت همین اصل است که بسیاری از غزلهای مولانا از زبان خداست یا از زبان انسان کامل به اعتبار اینکه وجهه‌خدایی او بیشتر است و به حق نزدیکتر؛ زیرا ظهورات اسما و صفات حق، در او بیشتر و آشکارتر است، تصویر اینکه حق جان جهان است، یکی از معانی بنیادی و زمینه‌های اصلی تفکر و احساس مولوی است:

جان بخشد و جان بخشد چندان که قفاها را

در خانه و مان افتد هم ماتم و هم آوه

او جان بهاران است، جانهاست درختانش

جانها شود آبتن هم نسل دهم زه (۳۴)

و او پیوسته در حال آفریدن و صورت‌بخشیدن و یاتجلی است و «کل یوم هو فی شأن» (۳۵) هر لحظه از جانب او، حیات را مددی میرسد و کار او به مانند بهاری است که پر درختها می‌بازد و هر درخت به تناسب استعدادش از فیض او بهره‌مند می‌شود و این یک جریان مستمر و مداوم است:

گفت درختی به باد: «چندی وزی؟» باد گفت:

«باد بهاری کند، گرچه تو افسرده ای» (۳۶)

حواشی بخش نخست

۱- در باب وجوه اشتراك عقیده محیی الدین بن العربی در خصوص «ایمان ثابته» و نظر معتزله در باب «معدومات» رجوع شود به مقاله «دکتر ابوالعلا عقیلی در مجموعه کتاب التذکری، محیی الدین بن العربی، فی الذکری المویه الثامنه لمیلاده، ۱۱۵۶-۱۲۴۰» چاپ مصر، و وزارة الثقافة، ۱۹۶۹ م. (۱۳۸۹ ه. ق.) صفحات ۲۰۸ به بعد. محیی الدین اصطلاح «ایمان ثابته»

را برای نخستین بار به کار برده منظورش از «احیان» حقایق و ذات اشیا یا ماهیات است و بر روی هم وقتی از اعیان ثابته سخن میگوید، بیش و کم، سخن از عالمی معقول در مقابل عالم محسوس میگوید و همین «احیان ثابته» را گاه به عنوان «معلومات» میخواند که بیشک متأثر از عقاید معتزله است؛ اما بامعترله در تمام وجوه این بحث، هم عقیده نیست. مرحوم دکتر ابوالعلاء عقیقی از ریشه های افلاطونی و نیز ارسطویی، نظریه اعیان ثابته او بحث کرده است. ۲) دیوان کبیر [غزلیات شمس تبریزی]، چاپ استاد بدیع الزمان فروز انفر، انتشارات دانشگاه تهران، جلد پنجم، ص ۱۰۴. در این مقاله تمام ارجاعات به همین چاپ خواهد بود. ۳- همان مرجع، جلد دوم، ص ۱۵۷.

۴- مثنوی معنوی، نیکلسون، لیدن (۱۹۲۵-۳۳) دفتر سوم، بیت ۳۷۷۰ به بعد. در این مقاله تمام ارجاعات به مثنوی، به همین چاپ خواهد بود. ۵- دیوان کبیر، جلد دوم، ص ۲۰۱.

۶- بیتی است از منظومه حکیم سبزواری که در ادای این مقصود رسایی خاصی دارد، رجوع شود: ص ۱۲۶، چاپ گراوری ناصری، تهران: ۱۳۶۷ قمری.

۸- فلسفه هگل، تألیف و.ت. ستیس، ترجمه دکتر حمید عنایت، چاپ فرانکلین، ص ۱۲۲-۱۲۲ دیده شود. غرض نشان دادن مشابهت فکر مولانا است در پینش دیالکتیکی عرفانش باینش دیالکتیکی ایده آلیست هگل.

از اینجا است که مولانا، هر چیز را از درون خودش میطلبد: «روشنایی» را از درون «تاریکی»، «و امید» را از درون «یأس» و «هستی» را از درون «نیستی» و «قرار» را از درون «بیقراری» و «گوارش» را از ناگواری و «مراد» را از بیمرادی و «مهر» را از درون «بی مهری وجود»، حال از او بپشنید:

جمله بیقراریت از طلب قرار تست

طالب بیقرار شوتا که قرار آیدت

جمله ناگوارشت از طلب گوارش است

تو که گوارش لو کنی زهر گوار آیدت

جمله می‌فرادیت از طلب مراد است

ورنه همه مرادها همچون آثار آیدت

عاشق جور یار شو عاشق مهر یارنی

ناکه نگار نازگر عاشق زار آیدت

و این همان اندیشه می است که در این بیت حافظ فشرده میشود:

از خلاف آمد عادت به طلب کام که من

کسب جمعیت از آن زلف پریشان کردم

مقایسه شود با سخن شمس تبریزی (مقالات، چاپ تهران، ۱۳۴۹، ص ۱۹۴) که گوید:

«مرد آن باشد که در ناخوشی خوش باشد، در غم شاد؛ زیرا که دانش که آن مراد در پی مرادی،

همچنین دریچیده است. در آن پی مرادی امید مراد است و در آن مراد غصه رسیدن پی مرادی.

آن روز که نوبت تب من بودی، شاد بودمی که رسید صحت فردا و آن روز که نوبت صحت

پوهی، در غصه بود می که فرداتب خواهد بودن.»

۹) اصطلاح تبدیل امثال و اصطلاح خلع و بس گرفته شده از قرآن است و اصولاً در قرآن

زمینه این فکر جلوه‌هایی دارد. صدرالدین شیرازی (معروف به ملا صدرا که از فلاسفه بزرگ

قرون متأخر و از بزرگترین متفکران عهد اسلامی است و نظریه حرکت جوهری به نام اوتام

شده) خود میگوید که بنیاد اندیشه حرکت جوهری در آیه و تری الجبال تحسبها جباله و می

ضمیر السحاب کوهها را مینگری و مینداری که آن کوهها ایستاده و جامدند، حال آنکه مانند

آب در پویایی و گردش اند. [قرآن کریم، سوره نمل، آیه ۸۸] آمده است این مفهوم را با

تعبیراتی از نوع «تجدد امثال» و «خلع و لبس» و «تجدید مظاهر» و «خلق جدید» و «حلول و

و تعاقب امثال» و «قیامت نقد» در آثار فلاسفه و عرفای قرون بعد از مولانا بسیار میتوان دید:

۱۰- نظام، به روایت اشعری در مقالات الاسلامیین (جلد دوم، ص ۶) میگوید: همه

اشیا در حرکت اند. از همان آغاز آفرینش الاهی، اشیا در حرکت اند به حرکت اعمشاده و

سکون از نظر اوقابل تصور نیست» مگر به عنوان توازنی که میان متحرکات وجود دارد،

و منظور از حرکت اعمشاده هم این امر است. او به دو نوع حرکت در اشیا قائل است:

و حرکت اعتدال و دیگران و حرکت نقله که از مکانی به مکانی است. بر روی هم یک حرکت ضروری و ازلی و ابدی هست که آن را حرکت اعتدال میخوانند و یک حرکت محسوس ظاهری که در مکان است و آن را حرکت نقله میخوانند. به تعبیر دیگر، حرکت «از مکانی» و حرکت «در مکانی». برای تفصیل بیشتر رجوع شود به مقالات الاسلامیین اشعری، جلد دوم، ص ۶ و مذهب الاسلامیین عبدالرحمن بدوی، جلد اول، ص ۲۳۴، چاپ بیروت.

۱۱- دیوان کبیر، ج اول، ص ۲۶۹.

۱۲- رجوع شود به فصوص الحکم محیی الدین بن العربی، به تصحیح و تعلیق مرحوم دکتر ابوالعلاء عینی چاپ بیروت، دارالکتاب العربی، ص ۱۲۵، در آنجا میگوید هیچ کسی بر این امر (مسأله تجدد و سریان عالم) توجه نکرده، مگر اشاعره، که اشاعره، آن را در بعضی از موجودات (که عبارتند از اعراض) دریافته اند و حسابیه (به کسریابه ضم ح که بنا بر شرح عبدالرزاق کاشانی باید منظور از آن سوفسطایان باشد اگر چه داود قیصری آن را جسمانی از جسم خوانده، حاشیه مرحوم دکتر عینی دیده شود) آن را در تمام عالم دریافته اند. بعد توضیح میدهد که هم اشاعره و هم حسابیه در قسمتی از تشخیص خود بر خطا رفته اند؛ زیرا حسابیه در عین آگاهی از تبدل عالم به این مسأله که وجود ذاتی است و احد، پی نبرده اند و اشاعره نیز ندانسته اند که عالم چیزی نیست مگر مجموعه بی از اعراض که همواره در تبدل است، چرا که العراض لایقی زمانین. مرحوم دکتر عینی توضیح بسیار خوبی داده که چگونه محیی الدین ذات و جوهر وجود را که حق است در برابر تمام عالم که اعراض اند قرار داده و از همین جابه نظریه وجود خود رسیده است. رجوع شود به جلد دوم فصوص (حواشی داکتر عینی، ص ۱۵۱ به بعد) و در تقریر بیشتر این مسأله که از غزلیات شمس نمونه آوردیم این ابیات را از مثنوی معنوی بخوانید:

هر نفس نو میشود دنیا و ما	بی خبر از نو شدن اندر بقا
همچون جوی، نو نو میرسد	مستمری مینماید در جسد
آن زیزی مستمر شکل آمده است	چون شرکشن تیز جنبانی به دست
شاخ آتش را به جنبائی بساز	در نظر آتش نماید پس خواز

(مفتوی معنوی ۷۱، دفتر اول، چاپ نیکلسون)

۱۳- رجوع شود به اسفار (الحکمة - المتعالي في الاسفار لعقيله الاربعة)، صبرالدين محمد شیرازی (ملاصدرا) الجزء الثالث من السفر الاول، مطبعة الجبلى، في طهران، ص ۱۱۰ به بعد.

۱۴- چیزی که از زندگی ابن عارف تقریباً گمنام قبل ملاحظه است، کوششی است کموی برای ساختن مدینه فاضله‌یی به نام «اخوان آباد» داشته. باجشی، تهران و همدان خسود، به وجود آورده بودند. برنامه کارشان مقداری کشاورزی و کارهای ضروری زندگی بود و بقیه اوقات را در مطالعه و بحث و مراقبت در احوال انسان میگذراندند.

۱۵- متن چاپی، خیر و ظاهراً غلط است.

۱۶- مکاتیب فارسی عبدالله قطب، چاپ تهران، ابن سینا، ۱۳۳۹، ص ۱۳۳-۱۳۴.

۱۷- دیوان کبیر، جلد اول، ص ۱۹۵.

۱۸- همان مأخذ، جلد اول، ص ۵۱.

۱۹- همان مأخذ، جلد پنجم، ص ۲۸۹.

۲۰- مناقب العارفين، شمس الدين احمد افلاکی، به تصحيح و حواشی تحسين یازجی

چاپخانه انجمن تاريخ ترك، انقره، ۱۹۶۱، جلد اول، ص ۴۲۶.

۲۱- دریاب تصورهای گوناگون قلمای فرق اسلامی در باب ذات هاری رجوع شود به:

مقالات الاسلاميين اشعری.

۲۲- قرآن کریم، سورة نور، آیه ۳۵.

۲۲- رجوع شود به انسان الكامل فی معرفة الاواخر والاولايل عبدالکریم جیلی، ص ۲۰.

۲۴- دیوان کبیر، جلد ۶، ص ۲۰۱.

۲۵- همان مأخذ، جلد ۵، ص ۲۰۱.

۲۶- همان مأخذ، جلد ۱، ص ۲۶۸.

۲۷- فیه مافیہ، به تصحیح استاد بدیع الزمان فروزفر، ص ۸، انتشارات امیرکبیر،

تهران: ۱۳۴۸.

۲۸- رجوع شود به مقاله ابن عربی فی دراستی، به قلم ابوالعلاء عفیفی در کتاب

التذکاری، صفحه ۱۵ و نیز مقدمه او بر فصوص الحکم محیی الدین، چاپ بیروت.

۲۹- دیوان کبیر، جلد ۶، ص ۹۸.

۳۰- فلسفه هگل، ص ص ۱۷-۱۶.

۳۱- فتوحات مکیه، جلد دوم، ص ۶۰۴، به نقل دکتر عفیفی در مقاله «ابن عربی فی

دراستی» در کتاب التذکاری، ص ۱۵.

۳۲- دیوان کبیر، جلد ۵، ص ۱۹۱.

۳۳- اسپینوزا ذات واجب را ازلی وابدی و سرمدی میداند و موجودی جز او نمیشناسد

و موجودات دیگر را «صفات» و «احوال» او میداند، بدینگونه از لحاظ اینکه مبدأ و سرچشمه

صفات و احوال است «طبیعت طایعه» است و به اعتبار اینکه نفس این صفات و احوال است

«طبیعت مطبوعه» است، رجوع شود به مقاله وحدت وجود از نظر ابن عربی و اسپینوزا به مقاله

دکتر ابراهیم بیومی مذکور در صفحات ۳۶۷ به بعد کتاب التذکاری، محیی الدین بن العربی:

۳۴- دیوان کبیر، جلد ۵، ص ۱۱۹.

۳۵- قرآن کریم: الرحمن ۲۹.

۳۶- دیوان کبیر، جلد ۶، ص ۲۴۵.

نویسنده: محمود دولت‌اف
پرگرداننده: پروانه عبد القیوم قویم

سفر به سرزمین غزل و غزل‌سرایان در ایران

و هر چیز وقتی به کمال می‌رسد، اثر آن پیدا می‌شود،

اما عشق از آغاز تا انجام لطف انگیز است .

عشق در اول و آخر همه ذوق است و سماع .

شبلی نعمانی

عنونه غزل و غزل‌سرای در تاریخ ادبیات فارس و تاجیک (دری) دارای مقام ویژه‌ای می‌باشد. پرویز ناتل خانلری که در غزل پژوهش وسیعی دارد، در اثر معروف خود، که به تحقیق عروض فارسی دری و اوزان غزل اختصاص دارد، از شاعران معروف و صاحب دیوان نیمه اوله سده ۱۳-۶، پنجاه و یک تن را با ذکر تعداد غزل‌های هر یکی از آنان نام برده است. (۱۱) هر چند ماحصل کار پژوهش این دانشمند، اندازه رواج غزل‌سرای در ادبیات ما را تا حدی روشن می‌سازد؛ ولی با آنهم لازم است در این زمینه پژوهش مکملتر علمی صورت گیرد تا به تاسی از آن پیدایی و انکشاف این شکل شعر و سراینده گان مشهور آن، در دوره‌های گوناگون تاریخی، مشخص گردد.

غزل که در آن عشق و محبت، به حیث یکی از موضوعات فنا ناپذیر، انعکاس یافته است،

از ابتدای پیدایی تا اکنون توجه محققان زیاد کشورهای مختلف را به خود معطوف داشته (۲)

در ابضاح چگونگی آن نظرهای گوناگونی ابراز شده است که مادر این تحقیق از آن ونوف خواهیم یافت. در درازای تاریخ، علاقه مندی انسان با عشق و محبت از قوت زیاد پر خور دار میباشد، به همین سبب شبلی نعمانی گفته است :

عشق و محبت غریزه آدمی است، بنا بران، هر کجا آدمی است، عشق و محبت نیز هست. چون هیچ ملتی خالی از سخنوری نمیشد، بدین جهت ملتی هم یافت نمیتواند شد که از شعر و شاعری آمیخته با عشق بی بهره باشد. (۳)

زین العابدین مؤمن نیز به همین معنی تأکید مینماید و میگوید :

« از زمانی که دل در سینه بنی نوع بشر پییده، عشق و عواطف نیز موجود بوده و از همان آوان ناله های دل و نغمه های روح، گاهی به صورت موسیقی و زمانی به صورت شعر تجلی کرده است. » (۴)

غزل که مفهوم لغوی آن عشق و محبت بین انسانها را افشاده میکند، از آن نثر بفهای گوناگونی صورت گرفته است. طوری که یادآوری شد توضیح معنی لغوی و اصطلاحی غزل را بسیاری از آثار ادبی و تحقیقی مانند: فرهنگها، دایرة المعارفها و محققان این شکل شعر، ارائه کرده اند. از آن جمله مادر اینجا به نقل تعریفی که توسط قبول محمد صورت گرفته است، میپردازیم: « بدان که غزل در لغت دوست داشتن حدیث بازانان و در اصطلاح ابیاتی چند است متحد در وزن و قافیه و بیت اول آن ابیات مصرع باشد و مصرع یثی را گویند که هر دو مصرع آن قافیه دار باشد، آن را مطلع و مبدأ نامند و بیت ثانی اگر هر دو مصرعش قافیه دار باشد، زیب مطلع و حسن مطلع و بیت آخر را مقطع و خاتمه نامند و مشروط آنست که متجاوز از یازده بیت نباشد. »

بعضی دوازده و بعضی تا نژده بیت حد غزل را گفته اند؛ اما بعضی شعرای متأخر پیست - و یک بیت گفته اند و یک غزل پیست و هفت بیت هم در نظر آمده؛ لیکن حد غزل تا نژده است و اگر زیاده بر آن باشد، آن را قصیده نامند و در غزل غالباً ذکر جمال محبوب و صفت حال عشق باشد و مواظ و نصایح در دیگر اقسام شعر درج گردد. از هر چه بیاد کنند، اگر وصال باشد یا فراق به همان تمام کنند و در غزل بیت پرکن باشد و تا آخر غزل هر بیت از بیت

دیگر برجسته تر و نمایانتر باشد. (۵)

علی اکبر نفیسی در جلد چهارم فرهنگ معروف خود فرمود ساره معنی لغوی غزل را در حالتی که وظیفه اسم، مصدر و صفت را انجام بدهد، توضیح کرده است :

غزل - مصدر: سخن گفتن با زنان و عشق بازی کردن.

غزل - اسم: سخن گویی با زنان و عشقبازی .

غزل - صفت: آنکه با زنان سخن گوید و عشق ورزی نماید و نرم و سست از هر چیز. (۶)

غزل یکی از اشکال شعری پسندیده به شمار میرود که در تاریخ ادبیات ما ارزش مهم دارد. یادآوری عقیده های موجوده بعضی از محققان درباره غزل و نقل آنها (۷) بار دیگر گواهی میدهد که غزل از زمانهای خیلی قدیم دقت نظر محققان ادبی را به خود جلب نموده است. معلوم است که غزل در هر یکی از دوره های تاریخ ادبیات دری (فارس و تاجیک) از جهت شکل و مضمون تکمیل یافته است. مثلاً محققان از زمان رودکی تا سده ۱۲ م. (۸۶ هـ) را یک دوره غزلسرایی شمرده اند، در این دوره شاعرانی چون فرخی، عنصری، انوری، منوچهری، معری، ادیب صابر، حسن غزنوی، خاقانی و بسیار شاعران دیگر غزلسرا چون سعیدی و حافظ، هر یک با آفریده های خود به جریان انکشاف غزل سهم داشتند. در آثار بعضی از این شاعران در برابر قصیده، غزل نیز اهمیت و مقام بزرگی دارد. (۸) موضوع اساسی غزلهای شاعران این دوره عشق و محبت های انسانی است. از جمله این غزل حسن غزنوی را مطالعه میکنیم :

دل چون زپرت شراب خواهد	درد از جگرم کباب خواهد
در آب دودیده غرق گردد	هر تشنه که از تو آب خواهد
گنجی تو در این دل خرابم	خود گنج وطن خراب خواهد
حاشا که دل خطا پر ستم	یک کار مرا ثواب خواهد
بر چشم حسن حواله میکن	هر کوز تو در ناب خواهد
ذره ز وجود خو یشتن گفت	آن باش کا فتاب خواهد

(دیوان، ص ۲۷۸ - ۲۷۹)

مخصوصاً در آخر های دورهٔ تکامل غزل، عقاید تصوفی در آثار بعضی از شاعران بیشتر ظهور مینماید. یکی از اینگونه شاعران سنایی غزنوی است که به قول زین العابدین مؤتمن رفته رفته از پیشوایان تصوف گردیده از مداحی دست کشید. (۹) غزل که در آغاز عشق و محبت را افاده میکرد، برای شاعر متصوف، شکل شعری مورد علاقه گردید و آنها افکار خویش را با رمز و مجاز در آن بیان نمودند. روشن است که کلمه های عاشقانه «گل»، «بلبل»، «می»، «ساغر»، «شمع»، «پروانه» و امثال آن در شعر صوفیانه معنی دیگر دارند. عشق صوفی، عشق الهی است. لهذا میان شاعر سرایندهٔ محبت و انسانی شاعر متصوف فرق بزرگ موجود است. زین العابدین مؤتمن به همین معنی اشاره نموده نوشته است که «میان معشوق فرخی، منوچهری و سنایی فرق است.» (۱۰)

شاعران متصوف به قول مؤتمن «ار عشق دم زده اند، ولی مانند ظاهر بینان، که مغلوب نمایلات و هوسهای نفسانی هستند، دل به طرهٔ موی شاهدان خاکی نژاد نبسته اند، از باده سخن گفته اند، در حالی که لب به آن نبرده اند. صوفیان از عشق و باده منظور دیگر دارند و از خط و خال مراد دیگر است.» (۱۱) به این طریق در برابر موضوع عشق در غزل موضوع دیگر - عشق الهی به وجود آمده و در آثار جلال الدین رومی معروف به مولوی سیر تکاملی خود را طی کرده است. غزلیات عرفانی را مخصوصاً در آثار سه تن از شاعران معروف تصوف، سنایی، عطار و مولوی به وفرت میتوان پیدا کرد که با سوز و گداز عارفانه سروده شده اند. پرویز ناتل خانلری مقدار غزلیات سنایی را ۵۱۳۱ و از عطار را ۷۵۶۱ دانسته است. (۱۲) مادر دیوان غزلیات مولوی که به نام «غزلیات شمس تبریزی» (۱۳)، نشر شده است، زیاده از ۹۷۰ غزل را میبایم. چنانکه میبینیم غزل در آثار این شاعر بخش بزرگی را تشکیل میدهد و در آنجا بیشتر از عشق برین وحدت وجود سخن میرود. به سبیل مثال غزلی از مولوی را به مطلع ذیل :

آمد سحری بتم به آغوش ا فگنده کمند زلف بر دوش

در نظر میگیریم که از آن مد هوشی شاعر، در عشق عرفانی حس کرده میشود :

در گوش دلم نهفته میگفت تا در نرود درون هر گوش :

از من به خیال پاش خرسند این نقد به نسیه باز فروش

تأ دل به خیالش آشنا شد
جان دو جهان شدم فراموش
خرسند دل آنکه نیست دایم
چون شمس ز جام عشق مدهوش. (۱۴)

اگر ما به آفریده های غزلسرایان خویش فخر اندازیم در میابیم که تصوف بر آنها به صورت گوناگون تأثیر کرده است. در سعدی و حافظ نیز این تأثیر محسوس می باشد؛ اما به پیمانه اندک. از این جهت باید گفت که مولانا در آسمان تصوف و سعدی در پله نخستین آن قرار دارد. آن یکی هفت شهر عشق را گذشته و این یک در خم یک کوچه حیران مانده....» (۱۵)

غزل عاشقانه که تا زمان سعدی دوام میکرد، در آثار او شکل خاص به خود گرفت. به اعتراف عموم ادبیات شناسان، غزل محض در آثار سعدی و حافظ چه از جهت لفظ و معنی و چه از لحاظ قالب ظاهری سیر تکاملی معین تاریخی خود را طی کرده است. غزل های آنها در موضوع های عشقی، فلسفی، اجتماعی، عرفانی و امثال آن انشاد گردیده است.

در غزل های سعدی صمیمیت مخصوص و پر جوش باطن موجود است که عنعنۀ غزلسرایان آن را با خود دارد. سلیم نیساری در این مورد به جا گفته است که سعدی مانند دیگران مقلد نیست. غزل های وی ابراز معنی است که خود او احساس میکند و بدین جهت کلامش این قدر معطر و دلنشین می باشد. (۱۶)

خود سعدی این مسأله را چنین ابضاح میکند :

در این معنی سخن باید جز سعدی نیاراید

سخن کز جان برون آید نشیند لاجرم بر دل

عشقی را که سعدی در غزلیاتش مجسم می سازد، عشق طبعی است، عشقیست که انسان باید آن را مقدس داند. سعدی بارها تأکید کرده است که عشق را از شهوت و نفس پرستی باید فرق کرد و پاکیزه نگاه داشت. و هر مگسی در آتش افتاده را پروانه و هر لاف زنندۀ عشق را، عاشق نپنداشته است، در این مورد چنین اظهار عقیده مینماید:

هر کسی را نتوان گفت که صاحب نظر است

عشقبازی دیگر و نفس پرستی دیگر است

نه هر آن چشم بیند که سیاهست و میبید
 یاسیدی ز سیاهی بشناسد بهر است
 هر که در آتش عشقش نبود طاقت و سوز
 گویه نزدیک مروکافت پروانه پر است
 گرم از دوست بنالم نفسم صادق نیست
 خبر از دوست ندارد که زخود با خبر است
 آدمی صورت اگر رفع کند شهوت نفس
 آدمی خوی شود ورنه همان جانور است (۱۷)

همین آرزومندی در راه حصول عشق و اخلاق نیکو و دلپسته‌گی صادقانه را در اشعار وی به وفور میتوان بازیافت. و این ممیزه سبب پرطراوتی و انگیزنده‌گی غزل‌های او شده است. حتی هنگامی که سعدی از نامرادی خود و از جور و جفای دلبر سخن میراند، در شعری یک حالت مفتون کننده احساس میگردد. مثلاً غزلی که دارای مطلع ذیل است گواه بر این موضوع میباشد:

نه دسترسی به یار دارم نه طاقت انتظار دارم (۱۸)

هر چند سعدی از غزل به حیث واسطه تربیتی نیز استفاده برده است؛ اما غزل‌های او بیشتر بر مبنای عاطفه عاشقانه استوار میباشد و به عاشقان درس وفا و صداقت میدهد. عقاید اخلاقی و نظریات تربیتی او که اساساً در گلستان و بوستان ارائه شده است، در گلستان نسبت به بوستان قوت بیشتر دارد.

او در این موارد حکایت‌هایی را نقل و نتیجه بحث و نظر خود را سپس در قطعه‌یی خلاصه میکند. در اینجا آوردن دوبارچه از گلستان سعدی و مقایسه آنها بایک غزل او لازم میباشد. در قطعه بیست و ششم بآب سوم گلستان گفته شده است:

به آدمی نتوان گفت نامداین حیوان

مگر در احواله و دستار و نقش بیرونش

نگر تو در همه اسباب و ملک و هستی او

که هیچ چیز نبینی حلال جز خونش (۱۹)

به همین معنی باز هم در حکایت یازدهم باب هفتم گلستان قطعه بی آمده است:

جوان مردی و لطف و آدمیت

همین نقش هیولایی میندار!

هنر باید که صورت میتوان کرد

به ایوانها در از شنگرف و زنگار

چو انسان را نباشد فضل و احسان

چه فرق از آدمی تا نقش دیوار

به دست آوردن دنیا هنر نیست

یکی را اگر توانی دل به دست آر (۲۰)

سعدی در یک غزل چگونه گوی معنی آدمیت را که در پارچه های بالا ذکر شده بدیشان آورده

است:

تن آدمی شریف است به جان آدمیت

نه همین لباس زیاست نشان آدمیت (۲۱)

از مقایسه پارچه های ذکر شده باین غزل روشن میگردد که سعدی در غزلهای خویش تاحدی از موضوع پند و اندرز نیز صحبت کرده است. خدمت سعدی در روانی و ساده گویی زبان غزل در دوام سالهای زیاد مورد توجه ادیبانشان قرار گرفته به اشاعه این حقیقت پر داخته شده است. چنانکه دانشمندی گوید:

« چیز دیگری که اشعار سعدی را عالمگیر کرده است، روانی و ساده گویی گفتار است. وی در

سخنوری از تکلف دوری جسته است. » (۲۲)

بدین ترتیب مقام سعدی در ترویج و ترقی غزلیات فارس و تاجیک به غایت بزرگ است. غزل سرا یا ن بعدی از او پیروی کردند، از جمله حافظ غزلهای وی را مورد توجه داشت. (۲۳) حافظ شیرازی، پس از سعدی بزرگترین شاعر غزل سرا است که به قول شبلی نعمانی در غزل، مضامین گوناگون رندانه، صوفیانه، فلسفی و اخلاقی و امثال آن را گنجانیده دایره آنرا وسعت داده است. (۲۴) حافظ غزل را از لحاظ قالب نیز تکمیل کرد. (۲۵) حافظ بعضاً در غزلیای خود از افاده

رمزی، مجازی و کنایه به وجه نیکو استفاده برده و این وضع کیفیت غزل‌های او را قوت بیشتر بخشیده است. آنگاه در یک غزل چندین موضوع را می‌آمیزد و به این سبب افکار فلسفی، عرفانی، اجتماعی و شکوه آمیز خویش را بیان میکند. ۱. ۸. بالدروف این خصوصیت غزلیات حافظ را به بسیار خوبی ایضاح کرده است. (۲۶) زمان حافظ که نهایت پرشور و شربود، آفریده‌های شعری او از تأثیر وضع برکنار نبود. در اشعار حافظ اشاره‌ها و کنایه‌هایی نسبت به زمانه و حکام ظالم وقت زیاد است. از جمله غزلی که به مطلع ذیل می‌باشد:

این چه شور است که در دور قمر می‌بینم همه آفاق پر از فتنه و شر می‌بینم (۲۷)

که در آن وضع زمان خود را تصویر میکند و علل بروز حوادث را به روشنی بر می‌شمارد. بنابراین، مستفاد می‌شود که حافظ در چهارچوب غزل متداول، مناسبت خود را نسبت به آن زمانه دوبرور تا چه اندازه استاده بیان کرده است.

جعفری لنگ رودی در اثر خود به نام «شخصیت معنوی حافظ» تلاش این شاعر را در ایضاح چگونگی ماهیت یازده موضوع تشخیص نموده است. (۲۸) از جمله جنگ با ریاضت و سر، تحمل در عشق، طلب معشوق در حلقه تصوف، طلب معشوق در خارج از حلقه تصوف، طلب معشوق در همه وقت و امثال اینها. روشی را که حافظ در غزل‌سرایی در سده ۱۵ م. اتخاذ کرده به طور همه جانبه مورد قبول واقع شده است. (۲۹)

به پیروی از حافظ شاعران زیادی تا امروز به سرودن شعر پرداخته اشعار او را تضمین و تخیس کرده‌اند. یکی از معاصران حافظ، غزل‌سرای نامی و شیرین سخن، کمال خجندی می‌باشد که غزل‌های دلنشین او محفل شعر دوستان را در درازای قرون رونق داده است. غزلیات کمال از لحاظ گوناگونی موضوع، نیز قابل توجه می‌باشد. در آنها حدیث عشق، شکایت از زمانه، انتقاد از متعصبان و نظایر آن وجود دارد. (۳۰)

روشن است که سده ۱۵ م. (۸۹) نیز در تاریخ ادبیات مایکی از دوره‌های ترقی و ترویج شعری شاعر است. در این دوره اشکال گوناگون و به خصوص غزل رونق به سزایی داشت.

«در این دوره سرودن غزل رواج کاملی داشت... کمتر شاعری میتوان یافت که به آن اقبال

شایان نکرده باشد.» (۳۱)

باید یاد آورد که از لحاظ غزل و غزلسرایان در ادبیات اوزبیک، سده ۲۰ م (۹ هـ) نیز قابل توجه میباشد و شکل غزل در آفریده‌های شاعران اوزبیک در این عصر، ارزش ویژه‌ی را کسب کرده است. (۳۲)

غزل‌های قرن ۱۵ م. نیز از جهت موضوع گوناگون میباشد. غزل عاشقانه اهمیت خاص داشت. بسیاری از غزلسرایان این قرن از حافظ، کمال و دیگر چهره‌های بزرگ غزل، پیروی کرده‌اند. یکی از بزرگترین شاعران آن زمان عبدالرحمن جامی است که بیشتر به حافظ نظر داشته غزل‌های زیادی از خود به جا گذاشته است. (۳۳)

چنانکه معلوم است، در این دوره دوسبک در غزلسرایان معمول بوده است: یکی سبکی که در آن سلاست لفظ و فصاحت بیان و روشنی معنی بیشتر و باریکی و پیچ در پیچ بودن مضمون کمتر است و غالباً سخن سعدی و حافظ... و خواجوا - جو - رابه یاد می‌آورد. سبک دیگر سبک شعری است که میتوان آنها را پیرو امیر خسرو و حسن دهلوی خواند و بیشتر در بند معانی باریک و نازک‌اند و شور و لطف کلامشان کمتر و عیوب لفظی... در شعرشان بیشتر است. (۳۴)

کاتبی ترش‌زنی، خیالی بخارایی، بساطی سمرقندی از نماینده‌گان سبک دوم‌اند. (۳۵)
در قرن ۱۶ م. غزلسرایان صاحب دیوان مانند: بدرالدین هلالی، عبدالرحمن مشفق، اهل‌ی شیرازی و وحشی کرمانی، کم نبودند. موضوع اساسی غزل‌های شاعران این دوره، در ثوبت اول عشق بود. آنها عنعنۀ غزل عشقی سعدی، حافظ و کمال را دوام دادند؛ اما در ادبیات فارس و تاجیک (سده‌های ۱۷-۱۸ م. / ۱۱-۱۲ هـ) از رنگ‌های موضوع و محتوا و حجم، دیگرگونی زیاد به وجود آمد. در غزل موضوعهای اجتماعی بیشتر انعکاس یافت. این تغییرات را در شعر گوینده‌گانی چون سیدای نسفی، میرزا عبدالقادر بیدل و دیگران به خوبی میتوان پیدا کرد. سیدای علاوه بر وسعت دادن دایرۀ موضوع غزل، حجم آن را تا ۵۲ مصرع رسانیده است. (۳۶)

انسان که میدانیم در این دوره سبک هندی رواج می‌یافت. زین‌العابدین مؤتمن در ارتباط به این مورد تذکر میدهد که شاعرانی که به سبک هندی شعر سرودند، کلیه موضوعها را در غزل داخل نمودند. به نظر او غزل‌های این دوره از ویژگیهای اجتماعی برخوردار میباشد. (۳۷)
خصوصیت دیگر دوره مذکور عبارت از این است که نازک خیالی، تشبیه و استعاره‌های مشکل،

اسلوبهای مختلف، پنج در پنج بودن مضمی، در غزل دیده میشود. چگونگی این خصوصیت را شبلی نعمانی بیان کرده است. (۳۸)

در حقیقت وقتی که به غزلهای عرفی شیرازی، نظیری نیشاپوری، کلیم کاشانی، صایب تبریزی، میرزا عبدالقادر بیدل و امثال این شاعران آشنا میشویم، خصوصیت گفتار شبلی نعمانی را بیشتر درک میکنیم.

مخصوصاً بیدل که با نام اودرادیات، ماجریان بیدل گرای دوام کرده است و در غزلسرای پیروان و مقلدان او بسیار میباشد. استاد صدرالدین عینی در تحقیقات خود، پیرامون بیدل و تأثیر او در آسبای میانه نوشته بود: «تقلید بیدل در نظم و نثر از همه جای بیشتر، در آسبای میانه رواج گرفت و تا انقلاب کبیر اکتوبر دوام کرد.» (۳۹)

صدرالدین عینی از شاعران تاجیک آسبای میانه، که در تقلید از بیدل موفقیتهایی پیدا کرده بودند، سریر، سیرت، عیسی، اسیری خجندی و دیگران را نام میبرد. (۴۰)

عنعنۀ غزلسرای در آثار شاعران دوره های بعد که موضوعهای زیاد اجتماعی را در قالب غزل افاده کرده اند، نیز دوام یافته است. (۴۱)

از جمله حاذق، گلخنی، سودا، شاهین، مخمور، حیرت و دیگران را میتوان نام برد که آنها اساساً عنعنۀ گذشته گان خود را در غزلسرای دوام دادند.

ماخذ و یادداشتها :

۱- پرویز نائل خانلری، تحقیق انتقادی در عروض فارسی و چگونگی تحول اوزان غزل، تهران: ۱۳۳۷، صص ۱۴۹-۱۵۰.

۲- محققانی که درباره این موضوع سخن رانده اند، اینها اند: شبلی نعمانی در جلد پنجم شعر العجم یا تاریخ ادبیات ایران، تهران ۱۳۱۸؛ پرویز نائل خانلری، تحقیق انتقادی در عروض فارسی و چگونگی تحول اوزان غزل، تهران ۱۳۳۷؛ سعید نفیسی در جلد سوم احوال و اشعار ابوعبدالله جعفر بن محمد رودکی سمرقندی، تهران ۱۹۳۹؛ زین العابدین مؤمن، در شعر و ادب فارسی، تهران، ۱۳۳۲ و تحول شعر فارسی، تهران ۱۳۳۹؛ ذبیح الله صفا، مختصری در تحول

نظم و شعر فارسی، تهران، چاپ دوم ۱۳۳۳، ای. ب. برنلس، نظم فارسی در بخارا، ص ۵۳،
مسکو، لیننگراد، ۱۹۳۵، ی. س. براگیتسکی، عاید به پیدایش غزل در ادبیات فارس و تاجیک.
نگاه کنید: مجله سوزیسکوی وستوکو ویدینی، ۱۹۵۸، شماره ۲، ش. حسین زاده بحث و اندیشه،
دوشنبه، ۱۹۶۴ و:

A. Kh. Kinany, The development of ghazal in arabic Literature (pre
Islam and early islamic periods) Demascus, 1951, H. Abu Rihab. The
Arab ghazal. Cairo, 1946

- ۳- شبلی نعمانی، شعر العجم، ج ۵، ص ۲۷.
- ۴- زین العابدین مؤمن، تحول شعر فارسی، تهران، ۱۳۳۹، ص ۱۹۹.
- ۵- قبول محمد، هفت قلازم، نوکشور، ۱۲۳۰، ج ۷، ص ص ۲۴-۲۵.
- ۶- علی اکبر نفیسی، فرودسار یا فرهنگ فارسی، ج ۴، ص ۲۴۶۸.
- ۷- علاوه بر مؤلفان ذکر شده: ملک الشعرا بهار، تاریخ تطور شعر فارسی، تهران ۱۹۴۵،
شعر در ایران، تهران ۱۹۵۴، احمد آتش، دایرة المعارف اسلام، ج ۴، ص ص ۷۳۰-۷۳۳، صفا،
سبکهای ادبی و آثار برگزیده شعری، تهران ۱۹۵۸. در مورد غزل گفته هایی قابل توجه دارند.
- ۸- مثلاً به دیوان شاعر قرن ۱۱ م/ ۵ هـ. حسن غزنوی (ملقب به اشرف)، که به سال ۱۹۵۰
(چاپ دارالفنون تهران) به طبع رسیده است، مراجعه شود.
- ۹- زین العابدین مؤمن، تحول شعر فارسی، ص ۲۳۲.
- ۱۰- همانجا.
- ۱۱- زین العابدین مؤمن، شعر و ادب فارسی، تهران، ۱۳۳۲، ص ۱۰۳.
- ۱۲- پرویز ناتل خانلری، تحقیق انتقادی در عروض فارسی و چگونگی تحول اوزان غزل،
ص ۱۴۹.
- ۱۳- غزلیات شمس تبریزی، تهران، ۱۳۳۵.
- ۱۴- همان اثر، ص ص ۱۷۵-۱۷۶.
- ۱۵- زین العابدین مؤمن، تحول شعر فارسی، ص ۲۹۰.

- ۱۶- سلیم نيسارى، تاريخ ادبيات ايران، تهران: ۱۳۳۳، ج ۱-۲، ص ۲۹.
- ۱۷- کليات شيخ سعدى، تهران، ۱۳۳۸، ص ۵۴۰.
- ۱۸- همان اثر، ص ۶۲۴.
- ۱۹- همان اثر، ص ۱۴۳.
- ۲۰- همان اثر، ص ۱۸۳.
- ۲۱- همان اثر، ص ۵۶۱-۵۶۲.
- ۲۲- زين العابدين مؤتمن، تحول شعر فارسي، ص ۲۸۷.
- ۲۳- سلیم نيسارى، همان اثر، ص ۵۷.
- ۲۴- شبلى نعمانى، همان اثر، ۱۳۱۷، ج ۵، ص ۵۶.
- ۲۵- عبدالغنى ميرزايف، رودكى وانكشاف غزل در عصرهاى ۱۰-۱۵ م، ص ص ۶۲-۶۷.
- ۲۶- منتخبات حافظ شيرازى، نشریات دولتي تاجيكستان، ۱۹۵۱، ص ۱۵.
- ۲۷- ديوان حافظ، نولكشور، ۱۸۹۲، ص ۲۸۸.
- ۲۸- جعفرى لنگ رودى، شخصيت سعدى حافظ، تهران، ۱۳۳۴، ص ص ۸۱-۸۲.
- ۲۹- عبدالغنى ميرزايف، همان اثر، ص ۶۷.
- ۳۰- رك: منتخبات كمال خجندى، نشریات دولتي تاجيكستان، ۱۹۵۵، ص ص ۲۳-۲۷.
- ۳۱- احسان يار شاطر، شعر فارسي در عهد شاهرخ، تهران: ۱۳۳۴، ص ۱۴۰.
- ۳۲- ى. ر. رسنمف، شعر اوزبىكى در آغاز عصر ۱۵ م. مسكو، ۱۹۶۳، ص ۴۵ (به زبان روسى).
- ۳۳- پرويز نائل خانلارى، در اثر خود به نام تحقيق انتقادى در عروض فارسى و چگونگى تحول اوزان غزل، تعداد غزلهاى جامى را ۹۰۳ گفته است.
- ۳۴- احسان يار شاطر، همان اثر، ص ۱۴۱.
- ۳۵- همانجا.
- ۳۶- عبدالغنى ميرزايف، سعدى ومقام او در تاريخ ادبيات تاجيك، نشریات دولتي تاجيكستان، ۱۹۵۴، ص ۱۰۸.
- ۳۷- زين العابدين مؤتمن، تحول شعر فارسي، ص ۳۷۰.
- ۳۸- شبلى نعمانى، همان اثر، ج ۵، ص ۵۶.
- ۳۹- صدرالدين عيسى، ميرزا عبدالقادر بيدل، نشریات دولتي تاجيكستان، ۱۹۵۴، ص ۱۰۸.
- ۴۰- همان اثر، ص ۱۰۹.
- ۴۱- رك. معصومى، ادبيات تاجيك در عصر ۱۸ م. ۱۲ هـ. ونيمه اول عصر ۱۹ م. دوشنبه ۱۹۶۲.

نویسنده: دکتر طلعت صالحی
گزارنده به دري: محمد عالم لیب

تئپولوزی ادبیات رُسانس و نمونهُ آفریده های نوی و شکسیر

در دید نخست چنین پنداشته میشود که آثار علیشیر نوایی و ویلیام شکسیر پدیده‌هایی با هم مقابله ناپذیر اند و نمیتوانند مورد بررسی و تحلیل مقایسی قرار گیرند؛ زیرا فاصله مکانی بزرگ، مدت زمانی دراز (صدسال) و تمایزات ملی و منطقه‌ای آنان را از هم جدا میسازد. یکی متعلق به ادبیات مشرق زمین و دیگری نماینده سنن ادبی مغرب زمین است؛ اما باید خاطر نشان ساخت که این فقط در دید نخست است.

در مقابله عمیقاً علمی آفریده‌های این دو شاعر بزرگ، بینشهای زیبایی شناختی آنان و آثار جداگانه شان مشخصات انطباق پذیر تئپولوزیکی آنها پدید رنگ پدیدار میگردد. این پدیده نخستین بار

نوجه دانشمندان برجسته شوروی ن. ای. کونراد (۱) و و. م. ژیرمونسکی (۲) رابه خودمطوف ساخت. تلاش به خاطر تحلیل وتوضیح این پدیده ازجانب سایر ادیبان تشناسان شوروی که کلید حل مسأله را در نقش تأثیر علیشیرنوازی بر ادبیات اروپا واز آنجمله بر آثار شکسپیر میجستند، نیز صورت گرفت. باید گفت که این گونه تلاشها بیشتر ازآب درآمد؛ زیرا هیچ حقیقت وسندی که درباره تأثیر آفریده های نوایی بر آثار شکسپیر گواهی داده بتواند، در دست نیست. اگر چه نخستین ترجمه های آزاد آثار نوایی در اروپا زمانی پدیدار گشت که ویلیام شکسپیر هنوز میزیست. به جا خواهد بود اگر در این مورد از ترجمه منثور مثنوی «سبعة سیار» نوایی، که در فرانسه از چاپ برآمد، یادآور شویم. بنابراین، حل پدیده های همگون وگهگاه کاملاً انطباق پذیر در آثار این دوشاعر را نا گیر و بالضرور باید براساس طرح تیپولوژیکی مورد پژوهش وبررسی قرار داد.

مطالعه وبررسی مقایسی ادبیات مردمان وسرزمینهای مختلف، آثار آفرینشگران وآفریده های ادبی جداگانه وبرقرار ساختن تناسب میان آنها یکی از مهمترین پیوندهای پژوهشی در ادبیاتشناسی که برای درک عمیق حقیقت جداگانه وبسته گی آن بادبگر حقایق وهم به خاطر تعمیم تیپولوژیکی مسایل غایبی - موضوعاتی وویژه گیهای ژانر وسبک اینگونه آثار ضرورند، به شمار میرود.

هدف بررسی تیپولوژیکی عبارت از نشان دادن وتوضیح علمی انسان همگونیهای ادبیات گوناگون، درآفریده های نویسنده گان مختلف ودر آثار متنوع است که نتیجه ومولود تأثیر اوضاع بالنسبه متشابه تکرار شونده زنده گی درآفرینش هنری میاشد. همگونیهای تیپولوژیکی نمایانگر اطمینانبخش قانونمندیهایی عمومی انکشاف وتکامل ادبیات توانند بود. به هر اندازه بی که همگونیهای تیپولوژیکی کامل باشند و بیشتر تکرار شوند، به همان پیمان عملکرد قانونمندیهایی عمومی تأثیر نا کثر است. از این روموارد ساختن وبررسی همگونیهای تیپولوژیکی در آثار علیشیر نوایی ویلیام شکسپیر خود هدف نهایی نیست؛ بلکه این کار باید به بیان وتوضیح قانونندهای عمومی انکشاف ادبیات، به ویژه قانونندهای عمومی شکل پذیری پدیده های دوره رنسانس در ادبیات شرق وغرب یاری رساند.

(۱) ن. ای. کونراد، رنسانس شرق میانه وعلیشیر نوایی، مسکو: ۱۹۶۸، (متن روسی)

(۲) و. م. ژیرمونسکی، ع. نوایی ومسأله رنسانس در ادبیات شرق، مسکو: ۱۹۴۷-۱۹۴۶

(متن روسی)

ما از پیشتر بودن طرح مسأله مبنی بر تأثیر آفریده های نوایی بر آثار شکسپیر در بالا سخن گفتیم ، از آن رونزد یکی تیپولوژیکی آثار جداگانه (بالتیجه تمام آفریده ها) این دو شاعر دلچسپی علمی باز هم بیشتری کسب میکند. قرابت تیپولوژیکی نویسنده گان، که برکنار از هر گونه تأثیرات ادبی به میان آید، وفاداری و صداقت مستقل هریک از آنان را نسبت به آنچه در آفریده های شان تصویر میکنند (شی تصویر) به قوانین این پدیده ها و خواستهای زمان جلوه گر میسازد. مشابهتهای نزدیک و انطباق پذیر که در خارج از دایره تأثیرات ادبی پدیدار میگردد، بدون تردید باز گویده عملی بودن هدف مطالعه تیپولوژیکی ادبیات اند.

حال ببینیم که مشابهت و همگونی در آثار نوایی و شکسپیر از چه قرار است و چگونه هستی پذیرفته است. آیا این همگونی ناشی از اشتراك شی تصویر و یا وظایف غایبی- تیوریکی مشترك در بین این شاعران، که هر کدام به صورت مستقل و در نبود وابستگی با یکدیگر آفریده اند، نیست؟ در دانش بورژوایی پندارهایی حاکی از این که تکامل ارثی محض در چارچوب یک فرهنگ ملی، یا در منطقه ای با فرهنگهای همگون و یا آنگونه که هرا داران تیوری- مرکب اروپا، تأکید میورزند، در داخل هر یک از دو منطقه گویا واقع در دو قطب - جاو دانه متضاد جهان غرب و شرق امکان پذیر است، تسلط دارد و هنوز هم به مغز دانشمندان اثر قوی میگذارد. تیوریهایی راجع به تمدنها و یا فرهنگهای مزی در خود، منحصر به یک منطقه و توأم نشدنی با یکدیگر، که هر کدام از آنها زنده گی خاص خود را دارد و بدون این که نقش اثر خود را در تاریخ تمدن به جاگذارد، زیسته و میمیرد، مطرح میشوند. هرگاه، در موارد جداگانه این تمدنهای مزی و آمیزش ناپذیر محاسن واقع شوند، آنگاه قویترین آنها خود ویژه گی ضعیف ترش را سرکوب نهوده از میان پر میدارد یا آن را در خورد منحل میسازد. آیا فی وجود پدیده های رنسانس در فرهنگهای شرق و به صورت کلی در ادبیات دوره رنسانس خاور زمین پیامد تأثیر تیوریهایی از این گونه نیست؟

دانش مرقی مدتها پیش از این حصلت همگانی و جهانشمول قانونمندیهای و عمومی انکشاف و تکامل ادبیات را، که شرق و غرب نیز از آن مستثنی نیستند، به اثبات رسانیده است.

آنگونه که ن. ای. کونراد و و. م. ژیرمونسکی به صورت مقنع ثابت کرده اند، آفریده های علیشیر نوایی به ادبیات رنسانس، که قانونمندیهای شکل پذیری و انکشاف آن هم برای شرق و هم برای غرب مشترك است، تعلق دارد.

علت همگرانیهای گهگاه کاملاً انطباق پذیر در آثار علیشیرنوایی و ویلیام شکسپیر، چنان که به نظر ما میرسد، در آنست که این دو شاعر به یک پدیدهٔ تیپولوژیکی در ادبیات تعلق دارند، اگرچه این یگانه علت نیست؛ اما یکی از عمده ترین علل همگونیها در آثار آنان تواند بود.

ن. ای. کوزاد در مقالهٔ خود زیر عنوان «مسألهٔ ریالیسم و ادبیات شرق» دربارهٔ ادبیات جهانی انسانگرایی (هومانیزم) به مثابه مرحلهٔ دیگری از اشتراك و یگانه گی بزرگ در ادبیات سخن میراند. نوایی و شکسپیر درست به همین ادبیات جهانی انسانپروری تعلق دارند.

پیش شرطهای عام تاریخی دورهٔ رنسانس، آغاز از هم پاشیده گی مناسبات فیودالی، زایش تمایلات انکشاف بورژواری در بین جامعهٔ نضج یافتهٔ فیودالی، برای ماه خوبی روشن اند.

این گونه پیش شرطها به معنی در جامعهٔ فیودالی آسیای میانه در نیمهٔ دوم سدهٔ پانزده میلادی نیز عرض وجود کردند. به نظر ما، ادعای و. م. ژیرمونسکی دایر بر این که در آسیای میانه در سدهٔ پانزده رشد مناسبات تولیدی و اجتماعی به سطحی خیلی نزدیک به میزان چنین مناسبات در آغاز دورهٔ رنسانس در اروپا رسید، مدلل و پایدار مینماید. توصیف هروف. ف. انگلس از دورهٔ رنسانس در مورد آفریده های علیشیرنوایی نیز قابل تطبیق است.

نوایی نیز به سان شکسپیر «در نیروی اندیشه، هیجان و خصلت خود، در تجربه و دانشمندی ابرمرد بود».

برای مقایسهٔ این دو شاعر به مثال مشخصی، به «لیلی و مجنون» نوایی و «رمیوژولیت» شکسپیر روی می آوریم.

مثنوی «لیلی و مجنون» نوایی بر اساس سوژهٔ کهنترین افسانهٔ عربی دربارهٔ عشق تراژیک و فاجعه ناک دوانسان جوان، لیلی و قیس که به قبیله های مختلفی تعلق دارند، سروده شده است. به کار بستن این سوژه رامادر آثار پیشکسوتان ادبیات دری- نوایی، نظامی گنجوی، امیر خسرو بلخی دهلوی، جامی هروی و دیگران - نیز مشاهده میکنیم. شکسپیر نیز سوژهٔ افسانه قدیم ایتالیایی را، که مشابهت به افسانهٔ عربی دارد، در اثر خویش به کار بسته است. این افسانه ایتالیایی برای آثار پیشینیان شکسپیر نیز اساس قرار داده شد (به طور نمونه داستان منظوم ار تور پرولک) هم نوایی و هم شکسپیر به اقتباس سوژه های مشابه تیپولوژیک از متقدمین خویش پرداخته اند.

اما این اقتباس محض و ساده نیست؛ بلکه این عمل هدف و وظیفه دشواری را که بسته گی با ایدئولوژی رئسانس داشت، دنبال میکرد. ادبیاتشناس شهیرا. بوشمین در کتاب خود «توارث در ادبیات» مینویسد که: «اقتباس عبارت از آنگونه فراگیری و به کاربرد خلاق سرمشقها و نمونه‌هاست که اثر آنها در متن دومی تقریباً و یا به کلی غیر محسوس باقی میماند. در اینجا تجربه بیگانه صرف نقشی سرآغاز الهامبخش و انگیزه مهیج را ایفا نموده به صورت عضوی (ارگانیک) به اثر مستقل مبدل میگردد.» (ص ۱۳۶، متن روسی)

این اصل در مورد آثار یاد شده نوایی و شکسپیر کاملاً صدق میکند.

این دوشاعر با اقتباس سوژه‌ها از پیشکسوتان خود و ظایف یکسانی را در پیش روی خود گذاشته اند و آن عبارت از آزاد ساختن شخصیت از وابسته گی طایفه بی قرون وسطایی و رهاییدن احساسات انسانی از دگماتیسم تئولوژیکی است. بدین ترتیب روشن است که هر دو شاعر اهداف و وظایف یکسانی را دنبال کرده اند.

تجسم هنری این اهداف همچنان در بسیاری موارد مطابقت دارد: هم در اثر نوایی و هم در اثر شکسپیر. عشق تراژیک و نافرجام و دودلباخته تصویر میشود؛ هر دو شاعر بر باد رفتن همه آرزوهای زنده گی دوانسان جوان را، که عنعنۀ عقد نکاح بی هیچ توجهی به رغبت و علاقه جانبین موجب آن گردید، جلوه گر میسازند. بدین صورت، ایده اساسی آثار نوایی و شکسپیر خاصیتی اجتماعی دارند. علت نابودی و مرگ قهرمانان هر دو اثر همانا دشمنی و عداوت ناشی از موقف نابرابر و غیر عادلانه اجتماعی میان دو طایفه و دو خاندان (در اثر نوایی خاندان لیلی و خاندان قیس، در اثر شکسپیر خاندان مونیکی و کاپولیتی) است.

احساسها و عواطف لیلی و ژولیت، قیس و رمیو به گونه شگفتی آوری طنین همآواز دارند:

رمیو: من آن گمگشته ام، آگه دلی کو

به من گوید، چه شد سرگشته رمیو

در باره قیس: دانست که آخرش رسیده

در پیخودی آن زخود ریمده

احساسات قیس آنقدر عالی، آنقدر پالوده بی شایه است که مردم محل، او را بیگانه از خود

(مجنون) مینامند . رمیونیز همواره سخن از دیوانه‌گی میزند. در عشق لیلی نسبت به قیس و در صحبت ژولیت نسبت به رمیونیز جهات مشترك زیادی وجود دارد:
ژولیت به رمیو :

ترا باید سفر کردن از اینجا
چنان مرغ اسیر رشته برپا
که شوخک دخترش بخشد رهایی
ولی پرواز ناکرده به جایی
به سوی خود کشد سر رشته را باز
به آزادی نگردد مرغ دمساز
چون آتش قیس اثر به او کرد
آن سوخته جاوه نکو کرد
خود یافت اسیر محنت عشق
یعنی که بدید قدرت عشق .

نمونه هایی از اینگونه را بسیار میتوان ذکر کرد.

در بررسی مسأله مورد علامه ما همگوییهای تیپولوژیکی دارای خصات خصوصی از اهمیت بزرگی برخوردارند؛ اما مهمتر از آن، شباهت تیپولوژیکی ایده اساسی این دوائر بیش بهاست که اشتراك شی تصویر ووظایف غایبی - آفرینش نوایی و شکسپیر، نتیجه تأثیر اوضاع و احوال نسبتاً همگون و مکرر زنده‌گی به آفرینش هنری این شاعران بیانگران توانند بود .
همه آنچه که گفته آمدیم، صرف ویژه‌گی دیباچه را دارد . وظیفه بعدی مابارت از مطالعه و بررسی گسترده علمی حل همگونی تیپولوژیکی در آثار این سخنوران بزرگ به صورت کلی خواهد بود.

• ابیات نقل شده از رمیوژولیت ، شکسپیر از روی متن روسی آن برگردانیده شد. برگردان
بینهای مربوط به « لیلی و مجنون » نوایی نیز بنا بر بنود متن اصلی در دسترس گراننده ناچار از روی
ترجمه روسی آن صورت گرفت که ناگزیر خالی از کاستیها نخواهد بود (مترجم)

شناخت ادبی یا آموزش و به کارگیری ادبیات

مبحث عمومی ادبیات یا علوم ادبی ، به طور عام ، در دو مبحث کوچکتر ، مورد مطالعه قرار میگیرد؛ که هر مبحث ، به مباحث فرعی دیگر تقسیم میگردد.

۱- مبحث شناخت ادبی:

الف) شناخت عملی ادبیات ،

ب) شناخت نظری ادبیات ،

ج) شناخت عملی- نظری ادبیات .

۲- مبحث آفرینش ادبی ،

الف) مبحث جریان آفرینش ادبی ،

ب) مبحث مبانی آفرینش ادبی ،

ج) مبحث اصول ، قواعد و روشهای آفرینش ادبی .

این مقاله ، مبحث شناخت ادبی را مورد مطالعه قرار میدهد.

ادبیات یا آثار ادبی ، برای هر فرد - به عنوان پذیرنده ادبیات- هنگامی به یک ارزش تبدیل میشود که آن فرد ، اثر ادبی را بتواند بخواند یا بشنود و در بر خورد با آن ، ذهن و روان وی ، از ساختمان ظاهری و بیرونی اثر ادبی فروجهد ؛ با ساختمان درونی و باطنی آن ، در آمیزد و باز

این آمیزش به گونه‌ی صورت پذیرد که ذهن و روان متعالی آفریننده بر ذهن و روان پذیرنده ادبیات تأثیر بگذارد، آن گونه تأثیری که پذیرنده ادبیات دقیقاً ادراک نماید که حقیقتاً از نظر عاطفی-فکری به تعالی رسیده است، یعنی اثر ادبی، وسیله قرار بگیرد تا عواطف عالی انسانی و افکار عمیق آفریننده به پذیرنده ادبیات انتقال یابد.

تنها هنگامی که پذیرنده ادبیات، عمیقاً به وسیله یک اثر ادبی تغییر، عاطفی-فکری یافت، آن گاه است که شناخت ادبی از آن اثر، برای وی، حاصل گردیده است. در غیر آن، ممکن است کسی یک اثر ادبی را بخواند یا بشنود و در نتیجه آن، با هیچ تغییر انفعالی نکند، یا این که احساساتی شود، و «به، به» و «واه، واه» بگوید، یا هم یکی از غرایزش پیدار تر و تشنه تر گردد و نیز امکان دارد که کسی اجزای یک اثر ادبی را به گونه جدا جدا و پراکنده بداند یا هم در باره ادبیات به طور کلی و اجمالی سخنانی، از این جاوآن جا از زبان و قلم شاعر و غیر شاعر و نویسنده و غیر نویسنده بشنود و بخواند یا هم بتواند زبان عادی یک اثر ادبی را تحلیل و تشریح و تفسیر و تفسیر نماید یا هم زبان و قالب ادبی اثری را تحلیل و تشریح ادیبانه کند و نظایر آن، یعنی دید نیمه علمی و دید علمی را بر اثر ادبی به کار بگیرد یا دید علمی در باره ادبیات را بیاموزد؛ چنین یک کسی به شناخت ادبی دست نیافته است، و حقیقت هنری ادبیات، برای وی میسر نگردیده است.

تمام کوششهایی که پژوهشگران در باره ادبیات، به انجام می‌رسانند، همه دو هدف اساسی دارند: یکی، این که آثار ادبی یا واقعیهایی ادبی، که به وسیله شاعران و نویسندگان، پدید آمده اند و می‌آیند، به گونه دقیق در پست توسط دیگران (پذیرنده گان ادبیات) درک شوند و به شناخت بیایند تا این دیگران (پذیرنده گان ادبیات) به وسیله آن آثار، به جهان درونی آفریننده گان راه جویند و از آن طریق، جهان درونی خود را بهتر بشناسند و مالا به زنده گی انسانیت و عمیقتر دست یابند.

دو دیگر، این که اشخاصی که آرزو دارند تا تجارب عاطفی و عقلی خویش را در قالبهای ادبی بریزند یا آنانی که استعداد و ذوق شاعری و نویسنده گی دارند، استعداد آنان به گونه درست پرورش یابد تا بتوانند آثار دیگری را، در کنار واقعیهایی یا آثار ادبی موجود، بیفزایند.

مبحث شناخت ادبی، هدف نخستین را دنبال میکند. و مبحث آفرینش ادبی با در نظر داشت هدف دومی سامان میابد که مجموع این مباحث، علوم ادبی یا مبحث عمومی شناخت ادبیات را تشکیل میدهند.

آن گونه که گفته آمد، مبحث آفرینش ادبی، مبحث اختصاصی است و تنها به علمی از افراد که ذوق نویسنده‌گی دارند یا استعداد شاعری زیاد تر، مربوط می‌گردد؛ یعنی این که هر فرد انسانی، ضرورت ندارد تا به این مبحث حتماً علاقه بگیرد و آن را بیاموزد؛ اما رابطه مبحث شناخت ادبی با افراد انسانی، همانند رابطه مبحث آفرینش ادبی نیست؛ هر فرد انسانی، ضرورت دارد تا در پهلوی آشنابودن با آثار ادبی با مبحث شناخت ادبی نیز به نحوی از انحا آشنایی داشته باشد؛ البته آشنایی و علاقه هر فرد با آشنایی و علاقه شخص متخصص ادبیات (مانند معلم یا پژوهشگر یا نظریه پرداز ادبیات) از نظر وسعت و عمق فرق می‌دارد، اما در این مسأله که باید به مبحث شناخت ادبی آشنا بود و این مبحث را فهمید هیچ تفاوتی میان متخصص ادبیات و غیر آن، وجود ندارد.

یکی از مشکلات جامعه فرهنگی ما معمولاً این است که اکثر دست اندرکاران مسایل فرهنگی غالباً تصور میکنند که مباحث مربوط به شعر و ادب تنها اختصاص دارد به یک عده معدود، در حالی که هر جا اگر شعری باشد یا دیگر آثار ادبی، حتماً مباحث مربوط به آن هم، طرح است؛ زیرا معمولاً شعرزاده بزرگترین روحهای بشری میباشد، مخصوصاً بخش اعظم اشعار و ادبیات کلاسیک ما، زاده ذهن و روان انسانهای استثنایی تاریخ ما و حتی تاریخ بشریت است، باید این میراث بزرگ را ارج نهاد، و ارج نهادن به این میراث بزرگ، فقط از طریق فهمیدن آنها و فهماندن آنها برای دیگران میسر می‌گردد.

فهمیدن آثار ادبی و فهماندن آن، نیازمند تفکر است و مباحثه و صحبت کردن درباره آن، (مبحث شناخت ادبی) نه آن که همواره با گفتن این جمله که «این اشعار سخت مشکل است» از مسأله طفره رفت و یا با ابراز این عقیده که «شعر جای گفتگو ندارد، اگر کسی لذت برد و فهمید، خوب، ورنه نمیشود کسی را متوجه پارکیهای شعر و ادب کرد و لذت بردن از شعر راه کسی یاد داد، یا شعر راه کسی فهماند» راه را برای ذهن جستجوگر افراد انسانی مسدود کرد و آنان را از دنیای شعر و ادب جدا ساخت و علی رغم خود آثار ادبی که سخت دیگر خواهانه و مردم گر است، مباحث ادبی را خود خواهانه و مردم گریز کرد و از آن طریق پذیرنده گان ادبیات را از هر چه شعر و ادب و تفکر و فرهنگ است، بیزار ساخت.

با هم با شعر و شاعری، دگرگونه برخورد کرد، یعنی این که بدون ادراک ساده‌ترین یا ابتداییترین

بخش فعالیت آفرینشی یا آفرینش شعری در باره هر شعر و شاعر سخن گفت و در باره شعر و شاعر بر قیاس برداشتهای شخصی یا تصورات ابتدایی خود، به تفسیر یا قضاوت نشست؛ دست رد دروختن بر عده‌یی نهاد و بیفکرانه انگشت تأیید برد یگری گذاشت.

باری مطالعه مبحث شناخت ادبی، در کنار آثار ادبی، برای هرفردی، ضرورت است؛ به شرط آن که این مبحث طوری سازمان یافته باشد که بتواند پذیرنده ادبیات را به حقیقت هنری اثر ادبی رهنمون گردد و او را در کشف آن حقیقت مدد رساند.

با در نظر داشت مطالعات روانشناسی و تربیتی، شناخت ادبی، برای هرفرد، مثل دیگر زمینه‌های فرهنگی، در سه مرحله میسر می‌گردد:

(۱) مرحله عملی،

(۲) مرحله نظری،

(۳) مرحله عملی-نظری.

در مرحله عملی، آدمی با آثار ادبی آشنا میشود، آنها را می‌خواند و می‌شنود. از این آثار به گونه غیر شعوری لذت میبرد و به صورت خجلی ساده عواطفش برانگیخته میشود؛ شوق پیدا میکند تا آن اثر را دوباره بخواند و حتی در ذهن خود نگهدارد، یا در برابر برخی از مسایل شدید عاطفی آن، احساسات نشان بدهد و جزء آن.

مرحله نظری، هنگامی است که آدمی، از اثر ادبی لذت برده است و میخواهد درباره آن بیشتر بداند؛ سوالاتی برایش طرح می‌گردد از این گونه که: این بخش چی معنی دارد؟ این کلمه یا کلمات با کلمات دیگر چی رابطه می‌دارند؟ با چی چیز است که احساسات او را بر میانگیزد؟ چرا فریسته چنین یک چیزی را آفریده است؟ اصلاً آفریننده این اثر کیست و چرا آفریده است؟ این اثر با دیگر آثار چی رابطه دارد؟ بازنده گی چی رابطه دارد؟ و نظایر آن. اگر مرحله نظری را از زبان یک پژوهشگر بیان کنیم میتوانیم بگوییم: در این مرحله، آثار ادبی به مثابه واقعیهایی که در بیرون آدمی وجود دارند، و دارای اجزاء و ساختمان ویژه‌یی هستند که هر یک از این اجزاء در رابطه منظم با هم قرار دارند؛ شناخته میشوند و مورد تحقیق قرار می‌گیرند.

در مرحله عملی - نظری پذیرنده ادبیات دوباره در کلیت اثر متوجه می‌گردد، میخواهد از آن

آثری که قبلاً خواننده لذت برده بود و نیز سحر مرحله نظری اجزایش را جدا جدا درك نموده است و میدانند که نویسنده آن باوی چه تفاوتی دارد و چرا آن اثر را خلق کرده است؛ یک بار دیگر آگاهانه لذت ببرد و نیز از آن استفاده کند، یعنی حقیقت هنری اثر را درك کند. در این مرحله، هم استفاده عملی در نظر است، هم از آنچه از برخورد نظری برایش حاصل گردیده، در خواندن و درك اثر استفاده میکند.

هنگامی که مرحله عملی نظری انجام گرفت، شناخت ادبی حاصل میگردد؛ اما کیفیت شناخت ادبی هر کس با دقت در هر مرحله و دانستن دقیق اجزای هر مرحله توسط آن شخص و نیز با مجموع آگاهیها و حدود آگاهیهای آن شخص رابطه میگیرد.

برای این که شناخت ادبی یادریافت حقیقت هنری ادبیات، به طور منظم و دقیق، برای همگان، فراهم آید، سه نوع فعالیت آگاهانه و منظم لازم است تا در مورد هر یک مرحله مطالعه کند و از نتیجه این مطالعات، پذیرنده گان ادبیات مستفید گردند و در نتیجه، آثار ادبی را به گونه ای که لازم است بخوانند و از آن درك درست و عمیق نمایند.

با در نظر داشت این مراحل و ضرورت پذیرنده گان ادبیات به دریافت حقیقت هنری ادبیات یا به عبارت دیگر، با معیار قرار دادن تعالی ذهن پذیرنده گان ادبیات به حیث هدف پژوهشهای ادبی مبحث شناخت ادبی به سه مبحث مختلف بخشبندی میگردد:

- ۱- شناخت عملی ادبیات یا مبحث ادبیات عملی،
 - ۲- شناخت نظری ادبیات یا مبحث ادبیات نظری،
 - ۳- شناخت عملی نظری ادبیات یا مبحث ادبیات عملی- نظری.
- میتوان برای هر یک از این مباحث، اصطلاحات معادل آن را به ترتیب ذیل گذاشت:

- ۱- مقدمه ادبیات یا ادبیات آموزی،
 - ۲- علم ادبیات یا ادبشناسی (به معنای خاص)،
 - ۳- متن شناسی ادبیات یا شناخت متون ادبی.
- با این که هر یک از مباحثهای متذکره، چنانکه خواهد آمد، دارای اهداف، روشها و وسایل تحقیق ویژه خود میباشد؛ اما هیچ کدام به تنهایی نمیتواند، جای آن دیگری را پر کند، یا هیچ کدام از

اینها نمیتوانند که مورد غفلت قرار گیرند؛ زیرا مجموع این مباحث شناخت ادبی را تشکیل میدهد، نه یکی از آنها. پژوهشگر هر رشته یا پژوهشگر رشته های فرعی هر رشته همواره باید کلیت شناخت ادبی را در نظر داشته باشد، در غیر آن، کارش بی ارج است. یا به تعبیر دیگر، هر پژوهشگر ادبیات، در صورتی که پذیرنده گان ادبیات را معیار قرار ندهد، کارش بیهوده و تحقیقش از نوع «احقر» خواهد بود.

حال، هریک از این مباحث را جداگانه، ولی به ترتیب، مورد ارزیابی قرار میدهیم:

۱- مقدمه ادبیات یا ادبیات آموری:

مقدمه ادبیات یا ادبیات آموزی مبحث پایه یی عام ادبی است که از آماده ساختن ذهن و روان پذیرنده ادبیات برای فراگیری ادبیات و آشناساختن وی به ساختن آثار ادبی بحث میکند، یا به تعبیر دیگر رابطه میان پذیرنده ادبیات و اثر ادبی مشخص را ارزیابی کرده، راههایی را جستجو میکند تا آدمیان به ادبیات علاقه بگیرند و آشنا شوند.

ادبیات آموزی به سه بخش یا مرحله تقسیم میشود:

(۱) ادبیات آموزی روانی،

(۲) ادبیات آموزی ساختمان پیرونی،

(۳) ادبیات آموزی ساختمان درونی.

در ادبیات آموزی روانی، ادبیات از نظر علایق پذیرنده مورد مطالعه قرار میگیرد؛ در این رشته، کوشیده میشود تا برای پذیرنده ادبیات علاقه به ادبیات ایجاد گردد. والبته این علاقه به اثر آگاهی برماهیت ادبیات و نیز از برخورد با آثار ادبی مطابق سطح آگاهی پذیرنده، به وجود می آید. در ادبیات آموزی روانی، از یک جهت، اساسات تربیتی و روانشناسی عمومی مورد توجه است. از سوی دیگر، مسایل زبانشناسی و زبان و علم ادبیات و ادبشناسی مورد بهره برداری قرار میگیرد.

هر قدر که پذیرنده ادبیات در آغاز آشنایی به آثار ادبی و ادبیات علاقه بگیرد، به همان حد میتواند در مراحل بعدی موفق گردد تا برخورد دقیق و درست به ادبیات و مسایل ادبی داشته باشد. اگر برای پذیرنده ادبیات، در آغاز، مسأله ادبیات لاینحل ماند، یا حداقل طوری برایش

تعمیم نگردید که باعث توجه وی نگردد؛ تا آخر، با ادبیات را ارزش نمیدهد و بدان به مایه یک
هی شخصی مینگرد، باین که اصولاً علاقه نمیگیرد تا آن را مورد تفکر قرار بدهد.

ادبیات آموزی روانی، از یک جهت میتواند به حیث یک مبحث به گونه مستقل مورد مطالعه
قرار بگیرد و عده‌ای از آدمیان یا همه پذیرنده‌گان را مستقیماً از نظر روانی با ارتباط به ادبیات مطالعه
کنند و پرورش دهد، باین که در ضمن دیگر مباحث ادبی به طور ضمنی و نامستقل مورد بحث
قرار بگیرد، ادبیات آموزی روانی، به صورت ضمنی، بحثی است که همواره مورد توجه معلم،
پروفسور و نظریه پرداز ادبیات قرار میگیرد، اما ادبیات آموزی روانی به حیث یک رشته مستقل،
اکنون ثروالست است آن گونه که ایجاب میکند، طرح گردد، تنها به گونه‌ی به نحوی از انحاء،
آگاه یا نا آگاه به وسیله آموز گاران ادبیات در رور های آغار سال تعلیمی در صنف بدان
اشاره میشود، باین گونه دیگر ضمن مباحث تئوری ادبیات، جسته و گریخته مطرح میگردد.

چون ادبیات، فقط هنگامی ارزش دارد که پذیرنده گان، آن را بخوانند و بدان با دقت توجه
کنند و از آن بهره گیرند. و نیز علاقه گرفتن به مسایل معنوی نمیتواند با انگیزه های امر و نهی اجباری
ایجاد شود؛ همچنان این امر، به وسیله برانگیختن احساسات هم نمیتواند تحقق یابد. بنابراین،
ضرورت است تا با پرورش ذهن و شخصیت پذیرنده ادبیات به وسیله دادن دقیقترین آگاهی درباره
ادبیات و نیز مبالغه نکردن در تأثیر ادبیات یا نقش ادبیات در زنده گی معنوی، همچنان مغشوش
نکردن ذهن پذیرنده مبتدی درباره ادبیات و آثار ادبی، پذیرنده گان ادبیات را به ادبیات علاقه مند
ساخت و ذهن آنان را متوجه خود ادبیات گردانید و از آن طریق، متوجه عواطف و افکار عالی انسانی
طرح شده در آثار ادبی کرد.

معمولاً جامعه فرهنگی ما به گونه دقیق از بحث و فعالیت در زمینه ادبیات آموزی روانی خود
داری کرده است؛ زیرا آن گونه که تجربه نشان میدهد، اکثر کسانی که به نحوی از انحاء به ادب و
ادبیات علاقه گرفته اند، غالباً علاقه آنها از خانواده یا روابط دیگری غیر از محیطهای فرهنگی
مثل مکتب و دانشگاه و مقالات و آثار ادبی طرح شده در جراید و مجلات بوده است؛ چه بسا که
در بسیاری از موارد، در نتیجه توجه نکردن به ادبیات آموزی روانی عده زیادی از استعداد های خوب
به آموزش دروسهای ادبیات، نه تنها، رشد نیافته، بلکه سرکوب هم شده اند.

باری همان گونه که عدم وضوح طرح ادبیات آموزشی روانی به حیث یک تقیصه در پیکره مبحث شناخت ادبی هستی دارد، به همان گونه طرح نادرست ادبیات آموزشی هم زیانهای فراوانی داشته است. طرح نادرست ادبیات آموزشی روانی، معمولاً به وسیله کسانی صورت گرفته و میگیرد که به صورت تصادفی وبدون علاقه وآگاهی دقیق از ادبیات، در فعالیتهای فرهنگی یا ادبی داخل گردیده‌اند. اینان، از یکطرف، به خاطر این که وظیفه خود را زیاد پراهمیت جلوه دهند، تمام نیکوییهای عالم را حق و ناحق برپای ادبیات مینندند، و هر چه بدو پیراه است در حق دیگر معرفتهای انسانی حواله میکنند. از طرف دیگر، چون از ماهیت ادبیات آگاهانه اطلاع ندارند، در مورد ادبیات زیاد احساساتی میشوند. همچنان برخی از همین عده، چون چشم و امیدشان همواره به نفع مادی است و از هر چیز توقع باروری مستقیم زنده‌گی مادی خود را دارند؛ درباره رابطه ادبیات و زنده‌گی مادی، سخنان بیجا و نادرست ارائه میکنند؛ مثلاً میگویند: «چون عنصری شعر خوب سرود، سلطان محمود غزنوی برایش پول و زرداد، و زنده‌گیش بسیار خوب شد. و همچنان میگویند: «چون هر کس نوشت، حق الزحمه میگیرد و در نتیجه احتیاجات مادیش رفع میشود!»، پس بنا بر منطق همین عده، باید زیادنوشت تا احتیاجات مادی رفع گردد! این است نمونه‌ی از طرح نادرست ادبیات آموزشی روانی در جامعه فرهنگی ما.

ادبیات آموزشی روانی، تنهانگامی میتواند مؤثر واقع گردد که طرح کنند آن، به طور دقیق از ادبیات به عنوان یک هنر، و از هنر به حیث یک واقعیت فرهنگی که زاده انسان بیشتر اجتماعی شده یا انسان خود آگاهتر از انسانهای عادی میباشد، اطلاع داشته باشد؛ و نیز از سهم ادبیات و هنر در کنار دیگر معرفتهای انسانی و سهم مجموع معرفتهای انسان در زنده‌گی معنوی آدمیان و نیز زنده‌گی مادی آنان بداند و از وضع روحی پذیرنده‌گان ادبیات کاملاً مطلع باشد؛ مخصوصاً کلمه روانی به صورت صفت نسبی در اخیر ادبیات آموزشی، اشاره به روح و روان پذیرنده‌گان ادبیات است و این نشان میدهد که روح و روان پذیرنده ادبیات در این بخش زیاد مهم و اساسی است و نیز چون ادبیات آموزشی روانی به طور غیر مستقل در تمام رشته‌های مبحث شناخت ادبی وجود دارد، پس روح و روان پذیرنده ادبیات و شناخت و پرورش آن، جزء بسیار اساسی و مهم مبحث شناخت ادبی محسوب میگردد. هر دست اندر کار فعالیت ادبی در صورتی میتواند کار خود را سامان بدهد که

در سطح درون پذیرنده گان ادبیات را در نظر داشته باشد، و این در نظر داشتن، فقط وقتی میتواند مؤثر واقع شود که دست اندر کار فعالیت ادبی، از نظر معنوی یا آگاهی و خود آگاهی عمیقتر از پذیرنده گان باشد، در غیر آن، هیچ گونه کار مؤثر در زمینه علاقه مند ساختن پذیرنده گان به ادبیات نخواهد توانست انجام بدهد.

ادبیات آموزی روانی، به حیث یک مبحث، پایه مباحث دیگر است؛ دیگر مباحث بدون این مبحث، اصولاً نمیتواند جان بگیرد؛ نمیتواند بسط و گسترش یابد و تعیین گردد؛ زیرا هر مباحثی مربوط به ادبیات که به وسیله معلم، پژوهشگر یا نظریه پرداز ادبیات صورت میگیرد، با پذیرنده ادبیات و با آفریننده ادبیات تکمیل میگردد و مباحث شناخت ادبی با پذیرنده گان ادبیات کامل میشوند یا کسب هویت میکنند؛ اما پذیرنده گان در خلا مطرح نمیگردند؛ بلکه به عنوان انسانهایی که ضرورت دارند ادبیات را فراگیرند و از آن بهره ببرند، مطرح میشوند؛ به این جهت ادامه ادبیات آموزی روانی، ادبیات آموزی ساختمانی است.

و ادبیات آموزی ساختمانی به دو بخش تقسیم میگردد:

۱- ادبیات آموزی ساختمان بیرونی

۲- ادبیات آموزی ساختمان درونی

پس از علاقه گرفتن روان آدمی به ادبیات، مبحث ادبیات آموزی ساختمان بیرونی یا آموزش ساختمان بیرونی ادبیات مطرح میگردد. ادبیات آموزی ساختمان بیرونی، یکی از مباحثی است که از دیدگاه مورد توجه بوده است؛ اما آن گونه که باید فقط به حیث یک مرحله مبحث شناخت ادبی شناخته شود، نشده است. بسیاری اوقات، طوری فکر شده است که گویا دانستن ساختمان بیرونی مقصود تمام مباحث شناخت ادبی است؛ در حالی که بر عکس، دانستن ساختمان بیرونی اثر ادبی نه تنها مقصود نیست؛ بلکه به تنهایی، نزدیک به مقصود هم نمیتواند باشد؛ زیرا ساختمان بیرونی با ساختمان درونی، توأم زمینه دانستن یک اثر را تشکیل میدهند.

مبحث ادبیات آموزی ساختمان بیرونی، همواره مطرح بوده است؛ اما به گونه ای که ایجاب نمیکند؛ در پیوند با ادبیات آموزی روانی و نیز به حیث یک مرحله مبحث شناخت ادبی، در نظر نگرفته اند؛ مخصوصاً نبودن شناخت دقیق از ساختمان بیرونی اثر، غالباً موجب گردیده است

که ادبیات آموزی ساختمان بیرونی، از انسجام و تریبی بر خوردار نباشد؛ به همین جهت پذیرفته گان ادبیات نیز به گونه عام نمیتوانند از ساختمان بیرونی اثر مطلع باشند، مخصوصاً اگر در این بحث از چند قالب محدود کلاسیک بگذریم، تقریباً ساختمان بیرونی اثر، نه در داستان و نمایشنامه بلکه حتی در شعر کلاسیک ما هم، برای بسیاری از پذیرنده گان ادبیات بیگانه است. در ساختمان بیرونی اثر ادبی، سه چیز زیاد عمده است:

۱- زبان عادی اثر

(الف) دستور،

(ب) واژه گان: شامل لفظ و معنی.

۲- زبان هنری اثر

(الف) تعبیر های هنری،

(ب) تصویر های هنری و اجزای آن.

۳- قالب بیرونی اثر ادبی

(الف) قالب شکلی (یا شکل)؛ قالبهایی که در شعر کلاسیک ما وجود دارند؛ مانند: مصرع،

بیت، غزل، قصیده و ...

(ب) قالب وزنی (وزن و تکرار اصوات آخر ایات)،

نخست، عروض

دوم، قافیه

این سه موضوع و موضوعات دیگری که در ساختمان بیرونی اثر ادبی مورد توجه است، از جمله مسایلی است که در ادبیات ساختمان بیرونی مطرح میگردد. مبحث ادبیات آموزی ساختمان بیرونی، مواد خود را از ادب شناسی یا علم ادبیات میگیرد؛ مگر آن را با در نظر داشت آگاهی و علاقه پذیرنده ادبیات در زمینه یک اثر ادبی مشخص یا آثار ادبی مشخص بیان میکند. مخصوصاً ادبیات آموزی ساختمان بیرونی انواع ادبی که در یک جامعه فرهنگی، تازه رواج مییابد، ارزشمند میباشد.

در مورد ادبیات آموزی ساختمان بیرونی، معمولاً در ساعات فنون ادبی توجه میشود؛ اما

آن گونه که ضرورت است در این ساعتها نمیتواند بر جنبه ادبیات آموزشی، مسأله توجه کرد؛ زیرا ساختمان بیرونی اثر، باید در ضمن شرح یک اثر کامل بیان گردد؛ نه آن که به صورت تکه تکه و جدا جدا.

در ادبیات آموزشی ساختمان بیرونی، ارائه و نشان دادن کل ساختمان بیرونی اثر و اجزای آن مطرح بحث قرار میگیرد؛ درحالی که در ساعات فنون، درس یا تحقیق یا تعاریف آغاز میشود. همچنان در ادبیات آموزشی ساختمان بیرونی ارائه تمام ساختمان بیرونی، طرح است؛ درحالی که در فنون ادبی، هر قسمت ساختمان به صورت جدا جدا طرح میگردد.

در دروسهای فنون و عروض، صرف ساختمان مطرح است؛ درحالی که در ادبیات آموزشی ساختمان بیرونی زبان عادی، زبان هنری و قالب بیرونی اثر با توجه به پذیرنده ادبیات طرح میشود، حتی اساس کار، ذهن پذیرنده ادبیات قرار میگیرد؛ آن ذهنی که بعد ها، در مباحث ادبیات آموزشی ساختمان درونی، ادبشناسی و متن شناسی نیازمند فعالیت بیشتر است.

ادبیات آموزش ساختمان بیرونی باید بدانند که بخشی را که مطرح میکند تاچه اندازه در تحرك ذهن پذیرنده ادبیات در جهت فراگیری ادبیات مؤثر است؛ باید بدانند که ادبیات آموزشی ساختمان بیرونی، همه کار نیست؛ آغاز کار است؛ اما آغازی که باید با جدیت سپری شود، در غیر آن، مراحل بعدی را نمیتوان با دقت فرا گرفت.

فراگیری ساختمان بیرونی، در حقیقت وسیله ای است که ذهن را حین خواندن اثر ادبی کمک میکند تا بیشتر بر ساختمان درونی و بر عواطف و افکاری که شاعر به وسیله این ساختمانها خواستار انتقال آن است، وقوف یابد.

مبحث ادبیات آموزشی ساختمان بیرونی، در حال حاضر، یکی از مباحث پرلرزش است که باید مورد توجه جدی قرار بگیرد؛ زیرا دانستن ساختمان بیرونی که اساس دانستن ادبیات است هنوز در میان جامعه ادبی ما، به صورت درست شناخته نشده است.

تحلیل منطقی واژه «و»

در احکام و قضایای منطقی دو عنصر متمایز وجود دارد که عبارت اند از عنصر «شی» و عنصر «منطقی». فی المثل چون میگوییم که آب گرم است، واژه آب و گرم عنصر «شی» و «است» عنصر منطقی است. آنچه که اهمیت ویژه دارد تنها همان عناصر منطقی حکم و یا قضیه است و نه عناصر شی آن. به خاطر آنکه استقلال در ماهیت امر یک عمل صوریست و آنچه که صورت را میسازد و شکل میدهد تنها و صرفاً همین عنصر منطقی قضیه است و بس. ما نظر به اهمیت موضوع واژه «و» را انتخاب کرده ایم.

واژه «و» (و) به دو گونه به کار میرود: یا واژه «و» را با یکدیگر پیوند میدهد و یا اینکه جمله ها و قضایا را. مادر مرحله نخست پیوند واژه «و» را به وسیله «و» ارائه مینماییم و باز به حیث «و» در جملات و احکام میپردازیم.

چون زمانی که میگوییم: « A و B ...» استعمال «و» میان رمز A و B چه معنایی میتواند داشته باشد؟ وجود «و» در میان A و B مفهوم آن را دارد که نخست A و B هر کدام به تنهایی خود واحد «و» یک، اند و دودیکر، آنکه A متفاوت با B است.

وقتی که میگوییم A واحد است باید این نتیجه را بگیریم که واحد نمیتواند همانند A و A و A و A بود. باشد، چون اینها حالات متفاوت A اند و نه A های متفاوت با یکدیگر.

و باز که میگوییم A متفاوت با B است به مفهوم آنست که تعبیر A و A به هیچ صورت نمیتواند از نظر منطقی مورد مفهوم داشته باشد، چون که تعدد از خود واژه A فهمیده میشود و ضرورتی به ذکر دوباره باقی A نمیآید و در صورتی مورد پیدا میکند که پس از افاده تعدد که به وسیله «و» ارائه شده در پی آن بلافاصله اختلاف و تفاوت بیاید و گفته آید که A و B و نه اینکه A و A . پس اگر A و B هر دو واحد باشند و نه کثیر و باز متفاوت و مغایر با یکدیگر، پس A و B دوتا اند، خواه در تصور باشند و خواه دوشی ممکن و یاد و نقطه و یاد و حادثه و یا اینکه دو قضیه صادق باشند و یا کاذب و بالاخر، هر آنچه که میتواند قابلیت شمرده شدن را داشته باشد. پس در این جای شک وجود ندارد که هر کدام از آنها واحد اند. از اینکه بگذریم دیگر هیچ گونه قید و شرط دیگری را نمیتوان برای آنها وضع کرد و حتی قید اینکه آیا موجود اند و یا معلوم. بنابراین، قاشق و عدد ۳ و باز غول و فضای چهار بعدی هر دو، دوتا اند. آیا واژه «و» در تعبیر A و B چیزی بیشتر از همبودی A و B را افاده میکند و یا عنصری فراتر از A و B است؟ اگر «و» تصور جدیدی باشد، پس میان A و B پیوندی را ایجاد مینماید که وحدت یک قضیه را به آنها میبخشد و باز در این صورت اختلاف و تعدد از میان میرود و باز اگر «و» به مثابه یک تصور جداگانه در جوار تصور A و تصور B به حساب آید با چنین وضع و حالتی برای آنکه A و B دو تصور جداگانه به حساب آیند، اساساً به تصور سومی «و» نیازی نمیآید تا که از آنها دو تصور بسازد و یا دوتا بودن آنها را افاده نماید.

پس اگر در تعبیر A و B واژه «و» چیزی بیشتر از اهتر از هوا و تولید آواز باشد و دارای معنی، باید که نوعی ارتباط میان A و B برقرار نماید که نه یک تصور از تصورات همانند تصور A و B باشد و نه هم رابطه ای که آنها را به صورت اجزای یک قضیه در آورد. بنا بر این، وقتی که میگوییم A و B دوتا اند، این غیر از این است که بگوییم A و B سرخ هستند؛ چون که میتوانیم همین وصف را برای هر یک از آنها به طور جداگانه نیز اطلاق نماییم و بگوییم که A سرخ است و B سرخ است و اما در تعبیر A و B دوتا اند، نمیشود که بگوییم A دوتا است و B دوتا است؛ بلکه باید بگوییم که A واحد است و B واحد است.

پس تنها این میماند که بگوییم واژه «و» در تعبیر A و B به مفهوم آنست که A و B هر دو عضوی و یا فردی در یک طبقه و یا مجموعه هستند. بنا بر این، واژه «و» رمز جمع به مفهوم منطقی کلمه

است و آنچه که در ریاضیات به رمز «+» جمع حسابی نموده می‌آید در حقیقت واقع تابع و فرعی از جمع منطقی به مفهوم واقعی کلمه است و اما کاربرد «و» در خبر و یا قضیه از نظر منطقی زمینه‌های استدلال را به گونه‌ی بی‌فراهم می‌سازد که ارزشهای صدق و کذب آن را به صورت درجانی از یک جدول افاده مینماییم .

باز هم همان مثال معروف زینون را انتخاب مینماییم ، زینون مدعیست که :

(۱) نقطه A در محل B وجود دارد .

و

(۲) نقطه A در محل B وجود ندارد .

در اینجا از همین دو قضیه مثبت و منفی (او ۲) جدول صدق و کذب را ترتیب میدهم که «ص» مز صادق و «ك» رمز کاذب است که از آن چهار حالت ذیل نتیجه میگردد :

(۱) «ص» و «ك» ، (۲) «ك» و «ص» .

(۳) «ص» و «ص» ، (۴) «ك» و «ك» .

همانطور که بگه مه لف متوجه شده است ، اگر صورتهای بالا را مورد بررسی قرار دهیم و تنها اشکال فلسفی که بروز مینماید در همان صورت سوم است که قضیه مثبت و منفی هر دو صادق اند که ما آن را به اجمال بر گزار مینماییم .

الف) شکل اول ، «ص» و «ك» . نقطه A در محل B موجود است (صادق است) «و» نقطه A در محل B موجود نیست (کاذب است) ، از صدق «۱» و کذب «۲» نتیجه میگردد که نقطه A در محل B موجود است .

ب) شکل دوم ، «ك» و «ص» . بر عکس حالت قبل از کذب «۱» و صدق «۲» به نتیجه‌ی میرسیم که نقطه A در محل B موجود نیست .

ج) شکل سوم ، «ص» و «ص» . این حالت که هر دو قضیه مثبت و منفی صادق اند مشکلی را به وجود می‌آورد که میتوان راه حل آن را در چهار چوب منطقی صوری جستجو کرد . اینکه میگویم نقطه مادی A در محل B وجود دارد «و» نقطه مادی A در محل B وجود ندارد و تصور جدلی از جمع هر دو قضیه به کمک «و» به وجود می‌آید کمچنین است : نقطه A در حال حرکت است .

این راه حل که بگه مدافع آن را پیشنهاد کرده از دو طریق مورد انتقاد قرار گرفته است :

نخست آنکه قضیه مثبت به خصوصیت مکانی جسم اشارت دارد و قضیه اصلی به حالت دینامیکی آن متوجه است. هدف از این توجیه این است که از اندیشه تضاد و تناقض اجتناب و احتراز نماید. اعتراض دیگری که از طرف نیوتو مایست ها (علم کلام جدید مسیحی) عنوان میگردد ، بیشتر بر روی مفاهیم و مصطلحات ارسطویی تکیه دارد و بدینگونه مطرح میشود که قضیه مثبت به وضع فعلی جسم اشارت دارد و قضیه منفی به وضع ممکن آن ؛ مگر هدف از این اعتراض و اعتراض قبلی فقط و تنها دفاع از منطق صورت و نحوه تفکر متافیزیکی است و در اصل اگر به واژه « و » دقیق شویم باید حاصل جمع منطقی هر دو قضیه تصور جدیدی را برای ما بدهد که فراتر از حاصل متافیزیکی هریک از این دو قضیه به تنهاییست. عیب کلی این هر دو نوع اعتراض در این است که « و » عطف را در میان دو قضیه مهمل میگذارد و از نقش و تأثیر آن در امر استدلال اغماض مینماید و این هر دو حکم مثبت و منفی را به طور مکانیکی از یکدیگر جدا میسازد و سوا میکند ، حالانکه واژه « و » باید به گونه بی توجیه و تفسیر گردد که خصوصیت مکانی جسم ، آنرا از خصوصیت دینامیکی آن محروم نسازد و بر عکس. و باز حالت بالفعل جسم با حالت بالقوه آن در تضاد واقع نگردد که این تصور جدید حاصل از واژه « و » همان تصور حرکت است که در آن موضع و سرعت امکان و فعلیت استمرار و انقطاع با یکدیگر درهم آمیخته وحدت یافته اند. موارد دیگری را میتوان بر شمرد که چگونه در اثر مهمل گذاشتن مفهوم منطقی واژه « و » پروسه استدلال به صورت نادرست و غیر معقول خود تظاهر میکند. مثلاً به این دو جمله نگاه کنید که میگوید :

محال است که منشأ ثروت در دوران باشد .

و

محال است که منشأ ثروت در دوران نباشد.

اگر مانند فیزیوکراتها مدعی گردیم که منشأ ثروت در خارج از دوران است ، در حقیقت

واژه «و» را مهمل گذاشته ایم و باز اگر مانند مرکانتلیستها ادعا نماییم که منشأ ثروت در دوران است، باز هم واژه «و» را نادیده گرفته ایم؛ ولی اگر به نقش «و» در میان این دو جمله بهادیم باید بگوییم که منشأ ثروت هم در دوران است و هم در خارج دوران؛ اما تصور جدیدی که ما را در اثر استفاده از واژه «و» رهنمونی میکند، همان تصور ارزش مازاد است که در زمانی به وجود می آید که نیروی کار (خارج دوران) به صورت کالا مبادله گردد (داخل دوران). مثالی دیگر: در تعریف ایدئال گفته می آید که:

چیز دیگری جز همان جهان مادی نیست که در ذهن منعکس شده

«و»

به اشکال تفکر ترجمه شده است.

در هر سه مورد در مثال زینون و مثال منشأ ثروت و نمونه تعریف ایدئال نباید نقش و تأثیر منطقی واژه «و» را مهمل گذاشت و نادیده گرفت.

منابع و مأخذ:

- (۱) اصول ریاضیات، تألیف برتراند راسل، ترجمه عربی، قاهره: ۱۹۷۴.
- (۲) منطقی سمبولیک، تألیف سوزان لنگر، ترجمه فارسی، تهران: ۱۳۴۸.
- (۳) گفت و گویهای فلسفی، تألیف دکتر مراد وهبه، قاهره: ۱۹۴۷.
- (۴) به سوی یک فلسفه علمی، تألیف زکی نجیب محمود، قاهره: ۱۹۵۸.

۱۱ - ودھیر

صبح وقت فاطمه همراه مادرش در خانہٴ قومانندان میرفت و در گوشہی مینشست و جاروب کردن و چای دم کردن و نان پختن مادرش را مشاهده میکرد. هنوز کارها درست و آماده نمیشد کہ شریفہ دختر قومانندان از خواب برمیخاست و صدا میزد:

- مادر... مادر... بیا.

مادرش او را از پسترش بلند میکرد. دست و رویش را نہ فاطمه میشت و بعد در سفرہ اش مینشست و فاطمه را صدا میزد:

- یابشین ہمراہم شیر بخور.

فاطمہ خوشحال میشد. آب دہانش را قورت میداد و در پایین سفرہ مینشست و ہرباری کہ شریفہ نان را میبرد داشت او ہم بہ احتیاط آن کار را میکرد و شیر را مثل اواز یاالہ غورہیی بہ حلقش خالی میکرد. وقتی شیر چای صبح شان را میخوردند، شریفہ جسم چاق و کلولہ اش را از جا بلند میکرد و میگفت:

بیاکہ بریم باغ و جربازی و چشم پتکان کنیم.

بعد فاطمہ خود را بہ دہلیز میرساند و شریفہ را در بوت پوشیدنش کمک میکرد. یکی

پشت د بگربه طرف باغ میرفتند و در زیر صفت درخت توت با سنگهای دریایی خط میکشیدند و حساب میکردند:

- جز، برادر جز، دم، رقم، دیک صحرای...

بعد «جزبازی» شروع میشد و نوبت اول همیشه از شریفه میبود. او اول «لش» را میگرفت و از جز شروع میکرد و اکثر تاختانه «دم» میرساند و بعد «لش» در سر خط قرار میگرفت و نوبتش میسوخت. سپس نوبت فاطمه میرسید. او بازی را خوبتر یاد داشت و تاختانه «رقم» و بعضاً تا «دیک صحرای» میرساند و نزدیک به بردن میشد که یک دفعه شریفه بهانه گیری را شروع میکرد و داد و فریاد را راه انداخته میگفت:

- اونه پایت سر خط خورد. بازیت سوخت.

بابهانه میگرفت که «لش» در سر خط است و خودش فیصله میکرد و نوبت را میگرفت. وقتی «جزبازی» دل شان را میزد «چشم پتکان» را شروع میکردند و چند دختر قریه را نیز در بازی شریک میساختند. اول شریفه «ماه» میشد و فاطمه و سایر دختران قریه در عقب درختان، کنار دیوار و میان سبزه ها و گندمها پت میشدند و چند لحظه بعد شریفه در حالی که چشمانش را با دستان کوچکش بسته میکرد صدا زده میگفت:

- ماه.

فاطمه و دیگران صدا میزدند:

- ها ... ماه.

بعد شریفه میدوید. هر طرف را میپایید و اکثر اول فاطمه را پیدا میکرد و به سویش میدوید. فاطمه میگریخت و چند قدم بر میداشت و بعد با شیطنت عقبش را نگاه میکرد، وقتی میدید که چهره شریفه گلگون و خشمگین شده است، قدمهایش را آهسته میساخت و شریفه او را گرفته بازی را میرد. دیگران از گوشه و کنار خارج میشدند و بازی تکرار میشد. همینطور روزها خوش میگذشت و بازی و شیطنتهای شان ادامه داشت. پدر هر دو در قریه کمتر دیده میشدند. یگان دفعه مادرهای شان در لب تنور درد دل نموده میگفتند:

- مادر شریفه جان، قوماندان صاحب ره چرا نمیگویی که از کوه پایین شوه، خدا نکرده کدام روز برایش خطر پیش نشه و باز جدایی سخت است.

شریفه با ناراحتی پاسخ میداد:

— مه میگم، اما او کمتر میشنوه. ازی معلوم میشه که تو هم پشت مرد کیت دق شدی و از با پش پریشان هستی.

ننه فاطمه جواب میداد:

— آه والله. مه ازی بابت پریشان هستم که چند وقت بعد او ترخیص میشه. چطور خات شد. خداکنه که قوماندان صاحب او ره غرض نگیره. تو باید شفاعت او ره پیش بابه شریفه بکنی. مادر شریفه جواب میداد.

— خداکنه که قبول بکنه. مگر تو قوماندانه نمیشناسی. او بسیار آدم سرزور اس.

یک ماه بعد پدر فاطمه به خانه اش باز گشت. هنوز دو روز را نگذشته بود که او را بردند و بعد از آن درکش معلوم نشد. ننه فاطمه با او چیزی نمیگفت و هر وقت دخترش پرسان پدر را میگرد، مادرش با ناراحتی جواب میداد:

« به شهر رفته چند روز بعد می آیه و بعد سکوت سرد و سنگینی در خانه کوچک و نیمه تاریک سایه می افتد. مادرش خود را به مشاهده چت خانه و خانه های عکبوت بازی میداد. فاطمه کم کم از بازی با شریفه دوری می جست. از شوخی و شیطنتها یش کمتر خبری بود و عرضش بهانه گیر و انسرده به نظر میرسید و مدام سراغ پدرش را میگرفت و شبها تا دیر وقت میماند و خواب به چشمش نش راه نمیافت. یک هفته بعد مادرش به بهانه خانه پدرش، قریه را ترک داد و دیگر در آن جا باز نگشت و در شهر مشغول کالاشویی شد.

وقتی روز گاربد فاطمه را یکی از همسایه گانش دید. او را به پرورشگاه برد و او در آنجا باز آرام آرام شیطنتها و بازیها یش را دوباره از سر میگرفت و وقت خود را خوش میگذراند. به تدریج بازیهای بیشتری رایاد گرفته بود و دستها و پاها یش سفید و گورشتی شده میرفت.

یک روز فاطمه بعد از خواندن ترانه و سرود صبحانه در میدان پرورشگاه بازی میکرد. خنده و شیطنتها یش در فضای اطراف طنین انداز بود که دفعتاً در گوشه میدان چشمش به شریفه خورد. حیران ماند که او چه میکند و چطور آمده است.

شریفه وقتی فاطمه را دید با وقار خاص مثل گذشته ها منتظر ماند تا او بیاید و ادای احترام کند و

اورا به بازی دعوت کند. فاطمه دوان دوان رفت. وقتی به نزد یکش رسید، درچهره شریفه غم گنگی را مشاهده کرد، لاغر و افسرده به نظر میرسید. شریفه سلام داد و لبخند دوستانه بر لبش گل کرد.

شریفه گفت: «بیا بریم همراه ما شیرجای بخور.»

فاطمه گفت: «میز ما و شما جداست. ما در دیگر جای شیر میخوریم.»

شریفه تعجب کرده پرسید:

«شما هم میز دارید؟ شمارا هم شیر میدهند؟!»

فاطمه بانگاه غرورآمیز سر تکان داد. همانطور که شریفه در گذشته ها در قریه سر تکان میداد

و گفت:

«ها، در اینجا همه صبحانه، شیر میخورن.»

شریفه هر چه فکر کرد، علت را نیافت. برایش قابل تعجب مینمود. رفتار فاطمه با او سرد و عادی بود و مثل گذشته هانه او صمیمیت نشان نمیداد. چهره زرد و کوچکش حالا سفید و گوشتی شده بود. وقت سخن با او حالت احترام و اطاعت گذشته را از خود نشان نمیداد. به بازی با او کمتر تمایل داشت و خوش بود با همبازیهای جدیدش بازی و شیطنت کند. گپها و کارهای جدیدی را فرا گرفته بود و پیوسته از سرود صلح و وطن صحبت میکرد و هفته چند بار دستمال رنگه پیشاهنگی به گردش میزد و محکم محکم قدم برمیداشت. یک هفته گذشته. یک روز شریفه به اتاق فاطمه رفت. او را صدا زد که باز دوستی و بازی شان را از سر بگیرند.

فاطمه به خوشحالی پذیرفت. شریفه فکر میکرد که فاطمه با او جز بازی و یا چشم پتکان خواهد کرد؛ ولی او چیز دیگری را انتخاب کرده بود. او میخواست که شریفه با او سرود بخواند. سرانجام او موافقت کرد. این بار فاطمه صدايش را اول بلند کرد و شریفه از او تقلید نمود. صداها بلند و بلند تر میشدند. کم کم جدایی شان مشکل بود و از سرود شان، طنین محبت و یکدلی بر میخاست.

منبع: قصه های فولکلوری آسیایی،
جاپان:

مرکز فرهنگی یونسکو- بخش انکشاف کتاب، سال ۱۹۷۳
قصه از کشور بنگله دیش،
نویسنده قصه به زبان انگلیسی: اشرف صدیقی،
گزارنده به دری: پویا فارابی.

کلاغ و گنجشک

روزی وروزگاری گنجشکی با کلاغی دست دوستی داد. کلاغ، هرروز به خانه گنجشک می آمد، از زنده گیش می پرسید و میگفت:
«سلام دوست عزیز، چطوراستی؟»

گنجشک جواب میداد: «خوب، تو چطور استی؟ لطفاً بنشین.»

گنجشک بسیار مهربان بود. دروغ نمیگفت. از ربا و دورنگی بدش می آمد؛ اما کلاغ بسیار شکمبو و فریبگر بود. دروغ میگفت و اگر میتوانست به کسی با چیزی ضرر برساند خودداری نمیکرد. روزی هردو تادر جستجوی خورا که برآمدند تامگر چیزی بیابند وبخورند. کلاغ، ناگاه دانه های خوشرنگ لعل را دید که دهقانی آن را در ایوان خانه خود به روی بوریا پهن کرده بود. ناخشنک شود.

کلاغ به گنجشک گفت: «دوست عزیز، به ایوان خانه دهقان نگاه کن؛ بین چغندر لعل زیاد

است، بیا که پایین بنشینیم و کمی از دانه های آن بخوریم.»

گنجشک گفت: «خوب، گنجی ندارد، پایین می‌شویم.»

بعد هر دو تا پایین آمدند و به خوردن دانه های فلفل شروع کردند.

هنگامی که هر دو تا سرگرم خوردن دانه های فلفل بودند، کلاغ پرسید:

«خوب دوست عزیز، چطور، از این خوراکی خوش آمد؟»

گنجشک جواب داد:

«اووه، بسیار بامزه است!»

کلاغ پرسید:

«آیا خوش داری که یک بازی کنیم؟»

گنجشک پاسخ داد:

«بلی، خوش دارم.»

«پس اجازه بده که فعلاها را بین خود برابر بخش کنیم و ببینیم که کدام ما میتوانیم بیشتر و

زودتر بخوریم.»

گنجشک گفت:

«من مخالفتی ندارم.»

کلاغ گفت:

«لیکن فرض کنیم که توشکست خوردی، چی چیزی به من خواهی داد؟»

گنجشک پاسخ داد:

«بخوری و سرشت خوب، آنچه که توبه آن نیاز داری.»

کلاغ گفت:

«گپ تودرست است؛ اما شرط اصلی این خواهد بود که هر کدام پیروز شدیم، گوشت

دیگری را بخوریم.»

گنجشک سازگاری نشان داد. چون فکر میکرد که کلاغ با او مزاح میکند و با خود میگفت:

چگونه ممکن است که دوستی، گوشت دوستش را بخورد؟

بعد هر دو تابه خوردن شروع کردند. کلاغ، که بسیار نیرنگ‌باز بود، یکی را میخورد، سه تایی دیگر را به زیر پوریا میزد و اما گنجشک، که بسیار پاکدل بود، یکی یکی میخورد.
پس از یک ساعت، کلاغ گفت: «بین دوست عزیز، من بخش خود را خوردم و خلاص کردم، اما تو تا هنوز نیم بخش خود را نخورده‌ای.»

گنجشک خندید و پاسخ داد:

«درست است. تو پرنده شدی.»

کلاغ شرطش را به یاد آورد و گفت که اکنون گوشت او را خواهد خورد. گنجشک ناگه به خود آمد و هوشیار شد؛ چون دید که کلاغ به راستی می‌خواهد گوشت او را بخورد. بعد روبه کلاغ کرد و گفت:

«اکنون تو گوشت مرا خواهی خورد. من هم به شرطی که پسته‌ام، صادق و استوار هستم؛ لیکن پیش از آن از تو خواهشی دارم؛ همه‌گی میدانند که تو یک پرندۀ ناپاک استی. خوراکی‌های گندم و مردار را با نول خود می‌خوری. اگر تو می‌خواهی گوشت مرا بخوری باید نول خود را بشویی.»

کلاغ خواهش گنجشک را پذیرفت. بعد به سوی دریافت و روبه دریا کرده فریاد زد:

«های، دریا، دریا، به من آب بده،

من نول خود را خواهم شست،

مرا پاکیزه گردان،

من گوشت شیرین گنجشک را می‌خورم.»

دریا پاسخ داد:

«بسیار خوب، تو آب می‌خواهی، من مخالفتی ندارم؛ لیکن همه می‌گویند که تو خوراکی‌های

ناپاک و مردار را می‌خوری. بنابراین، اگر تو می‌خواهی نول خود را به آب من شستو دهی، باید

کوزه‌یی داشته باشی؛ بعد میتوانی هر قدر آب که بخواهی، بگیری.»

کلاغ نزد کوزه‌گرد هکده رفت و گفت:

«های، کوزه‌گر، کوزه‌گر،

به من کوزه یی بده ،
تا از دریا آب بگیرم ،
لولم را بشویم و پاکیزه شوم ،
و گوشت شیرین گنجشک را بخورم .
کوزه گر گفت :

« تو کوزه می خواهی ، من مخالفتی ندارم ؛ لیکن طوری که می بینی خاک کوزه ندارم ، اگر تو
قلری خاک بیاوری ، من پراپت کوزه یی خواهم ساخت .
کلاغ به سوی میدانی رفت و بانول خود به کندن خاک پرداخت .
اما زمین گفت :

« تمام دنیا میداند که تو چیزهای گنده و مردار را می خوری . بنابراین ، من اجازه نمیدهم که
لول گنده خود را به خاک من بزنی ، مگر این که خیلی بیاوری .
کلاغ ناچار شد ، نزد آهنگر دهکده رفت .

آهنگر پیر ، که بسیار خسته و ناتوان مینمود ، در دکانش نشسته بود ، چرت میزد ؛ به غمهای
دنیا میانددیشید . بار زنده گی را گران میافت و دلش فشرده میشد .

در این وقت ، که آهنگر پیر غرق خیالهای خود بود ، کلاغ آمد و فریاد زد :
« های ، آهنگر ، آهنگر ،
خیلی برایم بده ،

من از زمین خاک خواهم کند ،
خاک را به کوزه گر خواهم برد ،
کوزه گر برایم کوزه یی خواهد ساخت ،
پاکوزه از دریا آب خواهم گرفت ،
لول خود را با آب خواهم شست و پاکیزه خواهم شد ،
آنگاه میتوانم گوشت شیرین گنجشک را بخورم .

آهنگر گفت :

« تو بیل میخواهی ، ها؟ این درست است ؛ اما به گونه‌یی که میبینی ، کوره من آتش ندارد .

بنابراین ، اگر از من بیل میخواهی باید قدری آتش پیاوری . »

کلاغ در همان نزدیکیها به خانه یک دهقان رفت . زن دهقان در یک گوشه حیاطی مشغول

پختن پلو بود . کلاغ براو فریاد زد :

« های ، بانوی عزیز دهقان ،

زود شو بر ایم قدری آتش بده ،

آتش را به آهنگر خواهم برده که برایم بیل بسازد ،

بایل از زمین خاک خواهم کند ،

خاک را به کوزه گر خواهم داد که برایم کوزه‌یی بسازد .

کوزه را خواهم گرفت ،

به سوی دریا خواهم رفت تا از دریا آب بگیرم ،

با آب نولم را میشویم و خود را پاکیزه میگردانم ،

آنگاه گوشت شیرین گنجشک را میخورم . »

زن دهقان گفت :

« تو آتش میخواهی ، ها؟ درست است . من در دادن آتش برای تو کمترین مخالفتی ندارم ،

لیکن سوال این جاست که آتش را چگونه خواهی برد ؟ »

کلاغ گفت :

« به پشتم بگذار . »

زن دهقان هم پذیرفت و مقداری آتش را به پشت کلاغ گذاشت . بال و پر کلاغ شکست و

تیرنگباز در یک لحظه سوخت و به خاکستر مبدل شد و در همان جا جان داد و اما گنجشک را ستکار

و مهربان سالهای زیادی زنده بود و به خوشی زنده گی میکرد .

کليوالی بنو ونځی

ډبرې، خښتی یا د خټو پخسې او بیا د پاسه کاږه واره لرگی !
دارنگه لس- دوولس کوتی. دغه زمونږ دکليوالی ښوونځی انځور ! ښوونځی له کلیو او ان له
کړوند و څخه لیری په شاړه ځمکه کی ودان شوی و. لوه‌ری یو اوزد اوسپیره دهلیز او بیا دواړو
خواوو ته په یوه کچه کوتی. په دی کوتوکی ځینو نه کرکی درلودی او نه وروڼه ! اکت مت د
سیمی دخلکو دکورونو او کلاوو په څیر .

کله به چی دښوونځی په دروازه ور ننوتی دښی لاس په لومړی دروازه لیکل شوی وو :
«اداره». د دروازی اړخ ته یو منگی اودوه زاړه مسین جامونه پراته وو. په «اداره» که دری میزونه
دوه الماری او پنځه شپږ ماتی څوکی ، څو خیرنی دوسی. کتابونه او کاغذونه تل په دوروکی پټ
وو. د «اداری» په دیوالونو دافغانستان دوه نقشې ، ځوانځورونه ، درسی مهال وپشونه اود «تولواک»
یو پیکه عکس ځوړند وو.

تر «اداری» وروسته دنورو دروازو په اړخونو دادرې لوستل کیدی : شپږم ټولگی ، پنځم ټولگی
تحويلخانه چی تل به یی په دروازه یو څیرن کلب پروت و. دریم ټولگی او دپای کوټه د پردیسی
ښوونکو دڅوب کوټه وه. دکین لاس په کوتوکی څلورم ټولگی دوهم اولومړی ټولگی او په پای
کی هچراسی څونه ده .

دښوونځی دکوتو جوړښت یوشان نهو. د اکوتی دسیمی کلیو د حشر په توگه جوړی کړی
وی : ځینی دڅټو، ځینی دڅښتو او ځینی هم د ډبرو .

پسرلی اومنی به ساره بادونه د ښوونځي په دهلېز او ټولگيو کې تاوېدل راو تاوېدل او په دوبي
کې په زده کوونکي له يو دوځي نه په محور و .

دټولو ټولگيو په دېوالو باندې په لسگونو انځورونه او کاغذونه ښکارېدل: د لويانو خبرې
مهال وېشونه، غرونه، سيندونه، الوتکې، مرغان او هر شي .

دهر ټولگي په يوه دېوال به دلرگو يوه زړه تخته لږموندنه وه، د دې تختو زړه له توروالي
څخه «تور» شوي او غوښتل يې چې رنگ بابلې .

زده کوونکي به په غولي کيناستل . په ټولگيو کې زاړه تېر او پزړی اوار وو خود ښوونکو
له پاره دلرگي ميز او څوکي ايښودل شوي وو.

دښوونځي په مخه کې دواليال ميدان و : لږخاورين اوارځای، دپاسه يې غوسپينې کرنې ،
دوه دلرگي ستنې او پوزور جال. دسپورت په ساعت کې به زده کوونکو هلته، واليال وهلو او
ماز ديگري به ښوونکي په کې بوخت وو .

کله به چې سهار لمر ښه راجنگت شوی وکړوند و په نړيو-نړيو لارو کې په ماشومان او تنکي
لخوانان له هرې خوا څخه دښوونځي په لور را روان شول. کتابونه به يې تر شا تړلي وو. د ډېرو
جامي په زړې او خيبرني وي خو يو څوکسه نازولي هم په کې وو .

هر ټولگي يو «کمان» درلود چې ترنورو زده کوونکو څخه به يې موقف لږ لوړ و: ولاړسې
سلام وکي ... کيني او داسې نور

ښوونځي اووه ښوونکي، يو سر ښوونکي او يو چپراسي درلودل. يوه هغو ښوونکو څخه چې
په زده کوونکو گران و او پخپله خوښه ورته «نيارسي» کيدل ثمر و چې دښوونځي په ودانولو کې
يې هم ډيره ونډه اخستې او دښوونځي په شاوخوا کې يې دچنارو او نورو ونو يوه کمکي پاڅه
هم جوړه کړې وه. ثمر دهمدې سيمې سړی و، د ننگه ونه، پلني اوږي او غټ غټ بريښونه
يې درلودل. له خلکو سره يې ښه گذاره کوله. دشرانو يې درناوی کاوه او پرکشرانو مهربانه وه.
دخلکو په غم ښادي کې يې برخه اخسته او تل به له کليو الو سره په سيوريو او پټاوو کې جرگه وه.
زمونږ کلي ته هټرنگ راتگ ډير لږ و، ځکه چې زموږ د ملک له خوښېده او کله ناکله به يې
کليو الو ته ويل:

- سړی دوهلودی، ډیری ایلتی وایی.

- ته به وایی ملک صاحب، موزی سم نه پیژنو.

- څنگه یی نه پیژنی؟ تاسو دده خبری نه دی اوریدلی؟

په داتوله دنیا کی یی یوازی زه واخند زاده صاحب دده دښمنان یو؟ رماڅکو اودېدی دده

سنگی ړندی کړی دی، خو خیر زه به یی هم خوش شم!

دا خبری به نمرته هم رسیدی خو همه به ویل:

- مالادوخته ددی کسانو دښمنی په سراختی ده، ره دچا دسترگوږه بر گولونه یریزم، هغه

خه می چی منلی تل به می پد حوله وی.

نمره په ښوونځی کی زده کوونکی تل بوحت ساتل اودوی به یی لیک لوست ته د لړل. د نمر

ښوونکی له نامه سره زما ډیری کیسی او خاطری په یاد دی چی یوه به یی دلته راباده کړم:

یوه ورځ یی موز ښپږم ټولگی زده کوونکوته وویل چی دخپل ژوند په هکله مقالی ولیکی. ده پخوا هم

پرموز ډیری مقالی لیکلی وی: دمور او پلار درناوی، کسبگر، ښوونځی، خپلواکی اوداسی نوری...

د ښوونکی له ویا سرسم موز مقالی ولیکی اوده ته مو سپارلی. سوونکی ویلی وچی تر ټولو

ښی مقالی به په ټولگی ولوستل شی. یوه اوونی وروسته دادوه مقالی د لوستلو له پاره ټاکل شوی

وی چی په وار مو په ټولگی کی واوریدی.

لومړنی مقاله دملک کرو زوی سلطان لیکلی وه:

«موز یوه لویه برجوره کلا لروچی دری برخه لری. یوه برخه یی دمیلمنو ده، په بله کی

خواگانی، غوايه اودحقانان اوسی اودننه حرم دی. موز ډیری عالی لرو، ښی نوی جامی اغوند و

اوبه خواره خورو، زموږ کورته ډیر میلمانه راځی. احمد زاده صاحب اوحاکم صاحب ډیر راځی.

زما پلار دوی نه چرگان یاسه حلالوی. موز ډیر څاروی اوخواسونه اودری ژړندی لرو. زه

خپلی ډیری مخکی نه پیژنم د درمندوپه وخت کی ډیر خلک خپل غنم موز ته رالیزی. لکه چی زما پلار

پردوی ډیرگران وی. زما پلار دری ښځی لری. رموز ناظر هره ورځ را دیوته اتن کوی اویاله

خانه اوبه راوباسی. موز دچنار وغلور باغچی اودوه دمسوباغونه لرو. زموږ دونومنی ډیری خوژی

دی. زما مشر ورور په ښار کی لوست وایی خرحویندی می په کور کی دی اودپلار میلمنوته می ډوډی

پخوی. زما پلار دیر زوروردی. کله کله خلک وهی، یایی په او بومندی. انخند زاده صاحب زما د پلار بڼه ملگری دی او موز ته تاويزونه لیکي، زه هیڅ کار نه کوم. ښوونځی ته راځم او بیا آس زغلام. هڅی کوچ اودغوايه غوښه نه خورم، ورپسې زما د پیری خوښیزې، زما پلار هم کار نه کوی، خدای مورت ته هر څه را کړی. زما پلار دیر چاغ دی، که په قاروی خویندی او مور می هم ومی، زه د پیری جامی لرم. په ژمی کی تودی جامی اغوندم. تیره جومه ملا صاحب حجری نه راغلی و، پلار به می بی وویل چې ملکه دعاوی اولمښم نه کړه، دخدای شکر و باسه، خدای د پیرشته در کړی او څه او څه، پلار می هم یوه نوی چنه ورکړه. موز خلور توپکونه لرو، ښکار می دیر خوښیری خوره، هیڅ ښه نه شم ویشتی. موز په ښار کی یو موتر لرو چی رنگت بی نور دی خو ما نه دی لیدلی، بل کال ره هم سار ته ځم او هلته مکتب ل و ا م .

نمر ښوونکی، پاڅید او ویی ول:

ـ واه واه .. هلکا نو پکچکی وکړی. سلطان جان بڼه مهاله لیکلی وه. خو موز غلی وواو. د پل په جامو کی مو سترگی خنځی کړی وی. بیا «گورت» یا مجید او خپله مقاله یی ونوسته:

«زه د ژرنده گری انار روی یم. دکلی دک کی حومات خواته دری کوتی لرو. په یوه کی دودې پخوو، په باه کی اوسیز وار په دریمه کی خپله سکلی غوا دروو. زما پلار په ژرنده کی کار کوی. هغه تل په اور و سپیره وی او هلته اوسیری او موز ته لږ لږ اوږه رالیزې. مور می ناروغه ده او دیر توخیزې. موز مخکته نه لرو. خور می اوه چرگانی لری چی هڅی بی سپنی دی او مور یی خرڅوو. پروسز کال زما یوه خور مړه شوه. مور می د پرسی وژل خو پلار می ووبله او ژوبله یی کړه. زموږ کوتی د پیری لنډی دی او موږک لری. موږ د نورو خلکو په څیر کاند ونه لرو او اوږه په بوجی کی ساتو. کچالو می دیر خوښیزې. سز کال زما خور د پروسزې تول کړی او ماته څپلی بی اخلی. زما پلار دیر پوروری دی. دی وایی چی د ژرنډی خاوند دیر مورسری دی خو هر څه د ځان غواړی او پر موز بی نه لوریزې. زه هره ورځ ښوونځی ته راځم، بیا خپله غوا بیایم، غوا پر ما دیره گرانه ده، موز ته شودی کوی. زه هر ماز د یو گریه حور کی لامبم، بیا له اجمل او غمی سره لوی کوم. غمی او اجمل ښوونځی ته نه راځی، مزدوری کوی. یو شپته منه جوار اخلی او بل د پیرش منه شتم. زما هم زړه غواړی چی مزدور شم خو گلاب خان می نه پرېزدی. گلاب خان زما دمور

نرورزی اودهاغه بل ښوونځی ښوونکی دی. گلاب خان کله - کله ر موزډورته رالځي اوزما مورته گولۍ راوړي . پرون هم راغلی و اووی و یل چی ښوونځی پری نه زدم ، ده وویل چی ښوونځی به له مانه ښه سری جوړ کړی . زه به په هرڅه پوه شم اولوی سری به شم ، زه هم په ډیره مینه درس لولم. هغه ورځ گلاب خان وویل چی په هره تیاره پسی رناشته ده. زما مورته ډیری خبری وکړی اودایی هم وویل چی داسی وخت به هم راشی چی ډیر زور ور به رانسکور اوموزنه به هم یوه توبه مخکړه را کړله شی . کاشکی داسی وشي که ره پر پټی ولرم له خوږ نه به سره گلان راوړم اوتول پټی به پری وپوښم .»

گوربت کیناست حوموږ ډیر لاسونه ورته وپرکول او ثمر ښوونکی په مخ ښکل کړ او ورته وی ویل :

- شاماس گورپټه ، دگلاب خان خبره کلکه په غوزکي ویسه اومه یی هیروه.

بیایي موزنه وکتل اووی ویل:

- هلکانو دی دوومقالو داسی وسوده چی دلته دوه ډوله ژوند دی. یوهغسی لکه دملک قیس ژوند اوبل دغسی لکه دگوربت دکورنی اویالکه ستاسو دکوریوپه څیر. تولو هلکانو دملک قیس زوی ته بد بدوکتل خوهمه پاڅید، له تولگی نه ووت ، بهریی پڅپا آس پښه واړوله اولاولاړ.

دری ورځی وروسته ښوونکی ثمرله کاره گوښه شو اولسوالی ته یی وغوښت. ملک په ه ځای خپل بریتونه تاوول او ویل به یی.

- له ماسره یی دچمنی کوله؟ ره عریم غرا ۱۱ غرخوځ له ځایه پورته کولای شی؟ ثمرخوږ اپلنی وویلی، له هلکا نوزنه یی ډلی جوړی کړی اوان داچی کتا بونه یی ورکړی و، خوځه ځای و نیو، خپل سری وخور، داځلی که حدای کول دگلاب خان تفرهم تلولم، هغه په هغه بل ښوونځی کی دده چمونه کوی

خوما پیا داسی وخت هم ولیدچی هغه درانه درانه غرونه دښوپه شان سپک شول اودورس دیوالونوپه څیر راوتر بدل اولمردخلکوپه ژوند وزرورواوه. زه ثمر ښوونکی اوس هم و چی هیڅ سترپانه پیژنی اوښپه او ورځ په کار او : یار بوخت دی.

نکته‌های و سی

یَنگی اوقتوچیمیز نینگک او زون و اینگیشکه بویی بار ایدی و صنف نینگک آلدیگه توخته گسن
حالده، مین و «پروفیسر» غوث نی صنف نینگک احرگی چوکی سیدن کوره آرایدی.
غوث، صنف نینگک ایکی ییل لیک ناکامی ایدی، لیکن بوییل هم کتاب واویش ییلن اونچه
قیز بقمس ایدی و همه باله لر او مینگک شوخلیک ده «پروفیسر» دیرایدیلر.
او صنف نینگک باشقه باله لریگه کوره کته راق و کوچلی راق ایدی، لیکن اوقتوچی صنفگه
کیلگن ز مانده، کوپ عاجز بولر ایدی و حتی سورلهش جراتینی هم قول دن بیره رایدی. و اگر
اوندن بیرار سوال بولسه ایدی، باشینی قوی تشلب، خجالت دن سوبوله رایدی.
یگی اوقتوچیمیز پنجشنبه کونی کیلگن ایدی. اوشه کون بیر آز اوقیلگن نرسه لریمیز دن
سوره دی. جمعه کونی همه میز اونی خواهشی گه کوره صنفیمیز نی پاکلب شپیر دیک و بوکون هم
اوزی آبتگنی دیک صنفگه کیلیب باش، یوز و تیر داغ لریمیز نی معاینه قیلش گه باشله دی و غوث
ایسه اوزی نینگک همه دن تنبل لیگی گه کوره، هیچ بیر ایش قیله آلمسایگی خیالیگه جان و باشینی

بوومہ و تیر ناغ لرنی ہم آگن بوق ایدی. بوگون ہم باشینی اوقتوچی و صنف داشلری آلدیگہ
قویی تشلب، پیشانہ سی تیرلہ دی.

اوقتوچی غوث نینگٹ بو وضعیتی می کورگندہ کوپ حمہ بولدی و اونینگٹ باش اباغیگہ قرہ ب
نورگن حالده مہربانلیک بیلن اوندن سورہ دی :

آنینگ نیمہ دی شاباش!

غوث باشینی کوتر مسدن، بیربار پورہ کیگہ ایتدی: « پروفیسر». بنہ ایتدی: بوق، غوث۔
دب آتیشیم کیرہک. بنہ ہم ہشیمان بولدی و ہنوز ہم او اوہلہ یاتگن حالده، اول نمرہ میز یوزبنی
اوقتوچیگہ قیتہ ربب کولب آیتدی: معلم صاحب، اونینگٹ آتی غوث و بالہ لراونی تنبل لیگی
اوچونہ پروفیسر دیدیلر. غوث دم توختہ گن ایدی. اوقتوچی صنف باشیگہ قبتدی و کوزی
ہنجرہ دن مکتب نیگٹ باغچہ سیگہ توشدی و بعضی بالہ لرنی اوقتوچیلری بیلن بیرگہ کوردی. اولر
نہال ایکہ یاتگن لروگی اسیگہ کیلگن گہ اوخشہ ب، غوث گہ قرہ ب اونی اول تیریش گہ اشارہ
قیلدی. سونگرہ ہمہ میزنی مکتب باغچہ سیگہ نہال شانلیک گہ قوشیلیشیمیز اوچون ییلنددی.
و اویردہ ہمہ میز نینگٹ حضور یمیزدہ غوث دن بیرتہ آلمہ نہال ایکیشینی خواہلہ دی. غوث دل
و بادل آلدین کیلیب کاهل لیک بیلن بیرتہ اینگیشکہ نہال بی دستہ دن آیریدی. اوقتوچی آیتدی:
آفرین غوث، سین ساع و سلامت سن. قول و اباع و کوز و قولاعیگٹ بار. باشقہ لر ہم نہال نی
شوندی، سین الگن دیک آلہ دیلر. حاضر کوپ یحشی ہم ایکیشیگٹ کیرہک.

غوث آڑچہ خورش بولدی، لیکس شیطان پورہک قولاعیگہ آیتدی: « پروفیسر» ہواشینی
قیلہ آلمس سن. اورحد ینگنی نانسی! سین تہل مس، ہمیشہ شرمندہ و ملامت ہولیشینگٹ کیرہک.
- غوث بوگپ لرنی کیم کیلتر گنی نی ییلمس ایدی و اوہلہ دی کہ راست دور. نہال بی بیرگہ
قویدی. باشینی قویی تشلہ دی، خجل بولدی و اوقتوچی نینگٹ جوابی گہ ایتدی:
- قیلہ آلمین.

- لیکن اوقتوچی بنہ ہم اوندن نہال ایکیشینی خواہلہ دی.

- غوث چار و ناچار نہال نی آلب آلدین کیتدی و اوقتوچیمیز بیل بیلن قارگن یردہ توشوردی.

- اوقتوچی اونگہ آفرین بیریب اورینگہ راست توتلدی و غوث گہ آیتدی: بیلچہ بیلن نہال -

نینگٹ دوریگہ توپراق تشلہ سین.

- غوث ییلجه نی آلدی وسستلیک ییلن، آزگینه توپراق نهال نی دوریگه نوکدی ؟ لیکن اوقتوچی اونگه آیتدی :

- مونجه هم ایش قیلش آسان ایمس. واوندن خواهش قیلدی تا شیطان گه لعنت دیب نیرو سرعت ییلن، مردکیشلرگه اوحشه ب نهال نینگ دوریگه توپراق تشله سین.

- غوث نیمه اوچون شیطان گه لعنت دیش لیگی نی ییلمه دی، لیکن اوقتوچی اوچون شیطان نی لعنت دیدی. وآزگینه نهال دوریگه توپراق تشلهش گه تندراق بولدی. نیچه دقیقه دن کیین آلمه نینگ نهالی ارزجاییگه اوشده ی استوار توخته دی که قده ی شمال اونی تیرته آلمیدی.

- غوث هم نهال نینگ بانیده، ییلچ. قولیکه کیسه کیشی لردیک وبتگی اوقتوچی اویسگ حقیقه قصه قیاری رستم دیک، توحته گن ایدی. وبو اونیگ بورقم و بوتون صنف یوزیگه پیروزلیک و سربلد لیک بیان قره شیگه بیربچی کون ایدی.

اوقتوچی بیر بارشادمان بولدی و غوث دن سوره دی :

قیله آله سن می بونهال نی پرورش قیل، خروار لر آلمه بی مکتب بیرهدیگن بپر درخت توزسک ؟

غوث بیرباریوره گیده آیتدی : «قیله آله م» ، لیکس تیز لیکده بشیمان بولدی و دم توخته دی اوقتوچی غوث گه، یوللا و چیلیک قیلدی و آیتدی که بیربار آبتگین قیله آله م، سونگره باشه ایشلر اوزی توزه له دی.

غوث هم اوقتوچی نینگ سوزی نی قبول قیلدی و آیتدی :

قیله آله من، یوره گی، قوللری و ایاغلری نینگ آرگینه کوچلی بولگی نی کوردی . اوقتوچی خوشراق بولیب و همه میزنی خطاب قیلیب آیتدی : اگر آدم شیطان نینگ گبی گه قیلیب ایش دن قول تارنسه، بیربچی دن تبیل بوله دی. سونگره آر، آز کسل بوله دی واداعده هم خوار و زبون بولیب شونده ی اولیب کیته دی. و اگر شیطان نینگ سوریکه قیلمه سه و ایش قیلسه، کوندن کونگه کوچلی راق بوله دی؛ هوشیار راق بوله دی؛ قابل راق و آد مراق بوله دی.

صنفد ایشلر میزدن بیر سوره دی : معلم صاحب شیطان قه بیرده دور ؟

اوقتوچی آیتدی : شیطان اوزینی آدمگه کورسه نمیدی. او آدم یوره گی نینگ چینگیده جای آله

دی، آدم نی ایش سیز گوریش دن قروانه دی، کیلیب آدم بوره گی نی اوزیا قیگه ییلنه دی و ایش
تيله یانگن پیتده کورگنده، اونی الله شگه کیله دی و بوره گی نی یمان ایش تمنایگه ییلنه دی.

سونگره غوث گه قرب آیتدی: بعضی وقت ده باله لراوز لری ییلن آیته د بِلر:

« ییلگر نرسه میز نی، ییله میز وییلمه گن نیرسه نی، مودندن کین هم اورگنه- آلمیمیز، لیکن
بوسوز توغری ایمس. کسیره که کیشی تبیل لیک و بیچاره لیک گه باش ایگمه. حاضر سین
اوزینگنی سینه، بوگون رحمت بولگینگن کین؛ ارل بوتون بد نینگنی نی پاکیزه یویوب،
تیرناغلرینگنی آل. اوشه وقت بوایش لرنی بجریشگه کوچیگن بارلیگی بی ییله آله سن. وایرته
هم پاك وصفا و خوش بواب، صنف داشلر و اوقتوچینگنی آلدیگه سرحروی بولرسن.

سین حاضر ایکنجی صنف نینگن اوقوچیسی س، لیکن اله ا حروفی دن، یاغوز گینه. اون
ایککی حرف نی تانیسن. مکتب و کتاب دن خوشینگن کیلمه بدی و صنف داشلرینگن کوزیگه کوپ
حصیر کورینه س، لیکن سین قیله آله س اورینگنی تعیر بیرسک و یحشی راق توزه تسک. حاضر
موی هم سیه ب آل. ایرته اورینگنی صفاقیلکن دن سونگن، بوگون اورگه تیلگن الفبا نینگن
ایککی حرفینی هم، نیچه قتله بیسیادله ب آل. اوقت صنف ده کیلگن ده بوگون دیک ایمس سن.
هه برکون ده ایکی حرف الصادن اورگن اوقوچیسن او رمان اورینگن اورگه نه سن که
کیشی هر نیمه نی کوره دی، اورقولی دن کوره دی و اورینگن نی قنده یخشی راق توزه تیش نی
ییله سن، لیکن درو بومد بزلمه ی ایشنی یریم یولیده قویمس لیگینگن شرط دور، یعنی ایکن
نها لیگنی کیره که اوزینگن ییلیب قره سنگن تاثرگه بیتشین. کتاب اوقیش نیگن ایشی شونده ی،
اگر سینینگن بوتونلی اوقیب بیتشگی کتاب کورسه، یعنی کوشش لیک باله سن، اوزی کیله دی
و مهربان دو سنگن بوله دی. او زمان اونینگن یاردمی ییلن بوره که کوزینگن آچیلده دی. شیطان بوره-
گیگن دن قاچه دی. قاتلی و یورسال تیلی و حیوان و بات و پری و ملائکه دیک هر نرسه نی ییله آله سن
همه نی یحشی کوره سن و ته - نیس ویر آستیدن کوکلر آرقه سیگه چه سینگه قول نی کمی دیک
کورینه دی. شرق دن غرب گه چه بیر کوز یومگن ده باره آله سن و بوتون یر یوزی ده گی باله لر
احوالی نی ییله سن و اوزینگن دیک ساقسیر ایش و کوچلی باله لرسین ییلن اورناق و دوست بوله-
دیلر و سین اولریلن دوست بوله سن و اوشه ییله، اگر مین حاضر آیتسم تیلیمنی کوید یره دیگن
رازلردن آگاه بوله سن وینه ده کوپراق ذوق و شوق ییلن ایش و کوشش قیله سن.

غوٹ رخصت بولگندن کین بولده اوزی بلن آیترایدی: « کتاب کیلیب مینی اور تاغیم بوله دی، یورک کوزیم آچله دی... قنالی و بوریمال لرتیلی نی بیله من... بیر آستیدهن کوکلر آرجه سیگچه مینگه قولیمنی کفی دیک کورینه دی... » اوی گه بیتیشگندیک بیر ینچی دن اوزنی پاک و پاکیزه بوودی وینه توپ توغری کتابی تمان کیتدی و اوقیتوچی کورسه تگن ایککی حرف نی نیچه قتله ییتدی. سونگره کتاب نی باغلب یاددن بیتماقچی بولدی، لیکن هر قنچه کوشش قیلدی یازه آلمه دی. شوز مانده شیطان کیلیب پوره ک قولایگه آیتدی: « پروفیسر، یلنیرا که نگی نبل لیگی اوچون مکتب دن خارج قیلدیلر و سینی هم ریشخند لیکده همه » پروفیسر « دیدیلر، نیگه بهوده کوشش قبله سن. کتاب نی قویب تشقری گه کیت، ماله لر اویرده بیر پتک نی تونگی لر. اولدیرهدیلر. سن هم بیر نیچه تاش و کیسک اوننگ نعشیکه اور! » قریب غوٹ کتاب و قلم نی بیر گه قویب اوزی تشقری گه چیقماقچی بولدی، لیکن درروبیادی که شیطان اونی بخشی ایش دن قیتیریب ویمان ایشگه یلنیش خواهله بدی. لاحول ولادیب کتابنی آچدی و قولی بیتیشگه بخشی روان بولگونجه پوز بدن بیتدی.

بومرته کتابنی باغله کوردی. درس، بخشی بیشیب و خاطره سیگه قالیمتی. کوزلرینی بومیب ایکله حرفنی ایککی قتله اوچ قتله واون قتله دن بیتدی، وخواهله گنی دیک بیتالگنی نی کوردی؛ هر قنده ی بوره گی تپله سه اویتنه آله رایدی. کرب خوشحال لیک بلن پوره ک کوزی آچیلماقده دپ اوپله دی و اوقیتوچی نیگک بوسور لری ایسیگه کیلدی: « کیشی هر ترسه نی، کوره دی اوز قولیدن کوره دی. » و بوره گی کوپراق قوت آلدی. کتاب نی بیر مناسب بیر گه قوییدی و سوکیتیریش گه آنه سی ییلن یار دملش اوچون کیتدی.

ایرته سی غوٹ، صنف نینگک آلائیگه توخته گن ایدی. لب لری کواگی دن الدین کیله س ایدی. اوقترچی اونگه آفرین بدی و بیزلر همه میر چک چک قیلار ایدیک. صنف داشلر بیز اونینگک وپیر وزلیگی دن تعجب گه ایدیلر. اوقتر حیمیر نینگک توناونگی غوٹ گه آیتگن سوز لربنی اوز لدبمگه تکرار قیلدیم:

« سین قپله آله سن اوزینگنی تغیر بیر سنگک ویشخیراق توره تسنگک. »

اوقترچی غوٹ نینگک صنف نی لایق اوقوچیلری حسا یدیه تانیگیکه بیر هفته بولر ایدی، او

حاضر مکتب نی آته وآته سی دیک بخشی کوره دی. و بوکون ایزتنگ هم باشقه' باله لرمه کوره وقت راق مکتب گه کیلیدی. بیرینچی دن باغچه گه باریب باله لرشوخلیک ییلن» پرو فیسرالمه سی» آت قویگن نهال گه سویردی. المه درختی شاخه سیگه ینگى برگ چیقن ایدی و غوث بی اختیار خوشلیک ییلن کولدی و سونگره صنف نینگ آخرگی چوکی سی ده کونده کی جایگه اولتیردی. کتابینی آلیب اونینگ پشتی سی، کتابی اوزیلگن ورق لربنی ایلگریکی کون توزه تیب سرش قیلگن ایدی، بکه بکه قره دی، کوپ خوشی کیلیدی. کتاب نینگ باش ایا غی ینگى بولگن ایدی و خوشلیک دن یوره گى ذوق اوریب اوقتوچى نینگ بوسوزلری اسیگه کیلیدی : « اگر آدم ایشله سه ... هوشیار راق بوله دی . » و اوری ییلن آیتدی : « مین بو- بوزیلگن و کهنه بولگن کتابی بونده ی ینگى توزه ندیم . »

شوفرست ده مکتب نینگ زنگى حرنگگیله دی. بیرینچی ساعت سپورت ایدی، لیکن غوث زنگ سیسینی ایشتگى دیک تونا ونگى درس نیگ فکرگه توشدی. کتاب نی آجیب اوزی نینگ ینگى درسی بولگن ایلکی حرف نی کوردی که یحشى اورگگن دور. او بو ایلکی حرف نی توناون اویده اورگگن ایدی.

سونگ توناونگى درس لرمه اونگن درس لرنی ایلکی اوچ مرتبه اوقیب بتدی و کوردی که اوقیش ویا زیش گه هیچ قیینجیلیگى بوق. اوزی ییلن آیتدی: کاشکی توناون تور حرفنی درسینی آلم ایدیم و سونگ ایه حاضر گچه اوقیلگن حرف لربوزیگه بکه بکه قره دی. کوردی که هیچ بیر بنی آتینی اونگن ییل لردن ییلمه یدی و اوشه وقت لرده اوقتوچى سی نینگ سوزلریگه قولاغ سالمسلیگى نی اسیگه کیلیردی. یوره گى قیسلیب آزگینه باش- کوزیگه حلقه اوردی. منه شوزمانده شیطان خواهرلر ایدی غوث نینگ قولایگه قه یسی نرسه دیسه، لیکن اونگه فرصت بیرمه دی و تیر لیکده باش لربنی اربتدی. و بیرجوره کوزنی کوردی، آنه سینی کوزلریگه اوخشب کتاب نیگ یوزیدن اونگه قره یدی.

غوث علاقه مند لیک ییلن سوره دی: « سین کیم سن ؟ »

« کوزلر دن جواب کیلیدی: « السلام وعلیک غوث جان، مین الما حرف لربدن بیرى وسینی اورنا غینگن. مینینگ آتیم « ایلکی کوزلیک ها» دور. »

غوث تعجب یلن اونینگک سلا میگه علیک د یب سورہ دی: « سین مینی قچا ندن بیری
تا نینس ۹ »

« ایکی کوزلیک ها » جواب پردی: « اوج ییل دن ایلگری بیر ینچی صنف دن » غوث ینسه
هم تعجب قیلدی وایتدی: « مینی ایسیمگه کیلمبدی ! »

« ایکی کوزلیک ها » نینگک پوره گی غوث گه کوییدی وایکله کوزیبی اونینگک کوزیگه
تیکدی: « غوث جان، سین توغری آیتہ سن، مین حاضر گه چه سین بیان سوز لشگن ایمس ایدی.
توغری سینی آیتسم حاضر گه چه مین سینی تانیدیم، لیکن اورتا غیاگک بولیدیم. سین شیطان ییلن
اورتاقلیک قیلر ایدینگ و مینینگک ایسه شیطان دن یمانیم کیله دی. »

کم قالیدی غوث « ایکی کوزلیک ها » دن خفه بولسه، لیکن « ایکی کوزلیک ها »، آیتدی:
« غوث جان، حنفہ بولمه، سین اوزمان لریخشی کیشی بولیش ویلمه گن نرسه لریگنی اورگه نیش
اوچون کوشش قیلمس ایدینگک. شیطان سینی قویمس ایدی، سینی گناهیینگک ایمس ایدی. »
غوث آیتدی :

« مین حاضر اوقتوچی نینگک سوزیگه قیلدیم با شته تہیل ویچنارہ ڈالیمین. مین او زیمنی
اوزگرہ من ویخشیراق توزتہ من. »

« ایکی کوزلیک ها » غوث نینگک سورلرینی پسد قیلدی و آیتدی: « شو اوچون مین سین بیلن
سوزلہ دیم و اورتاغینگک بولہ من. بیز لرحمه میز بلغوزگینه هرکون بیرینگکی نرسه نی اورگنگن بالہ
لریپلن سوزلیمیز و اورتاق بولہ میز. »

غوث ینہ هم تعجب قیلدی و سوردی: « البانیینگک همه حرف لری اگر خواہلہ گن بولسہ لر
کیشی بیلن سوزلیالہ دیلر و اورتاق بولہ دیلر ؟ »

« ایکی کوزلیک ها » ایتدی: « ه، حاضر همه میز سینینگک اورتاغینگک بولگن میز و سین
اوزینگک همه بیلن گپ لہ شہ سن. »

اوزمان یکہ یکہ کتاب حرف لرینی قول لریدن توتیب غوث گه تانیتدی. بوتون حرف لرسلام
پیرد یلر. وغوث همه نینگک سلامینی علیک دیدی. سونگک منہ شوگون لردہ تانیلگن حرف لر
خوشلیک بیلن آلدین کیلدیلر وغوث گه سلام دیدیلر وغوث اولر نینگک سلام لریکہ علیک دیدی.

اوندن سونگ « ایکی کوزلیک ها » تویق محبت ییلن غوث گه شرح بیردی : « اوتیش لر ، اوتیش لرایدی ویز لر بیرینچی قتله اوزیمیزی همه دن کوپراق ایش لی و کوچلی راق کیشیلرگه کورستدیک واوندن کیمین انسان لرنینگ دوستی بولسدیک وحاضر بخشی ویمان گپ لرنی تاپگنیمیز ده بیر بیر اویمیزگه قولیمیزی بیره میز واوندن کتاب لر توزه له دی. بخشی کتاب لر بخشی باله لر اوجون وبوتون بخشی لر اوجون. وبوقولینگده گئی بخشی کتاب نی سینگه نوره تگن میز تاسینگه شفقتلی اورتاق بولسین. »

غوث اوری ییلن اوپله دی : « حقیقت ده هم میں حاضر کنایم بی کوپ بخشی کوره من ، لیکن اوتندهی اورتاق ایدی که مین ییلن سوزله میدی ! »

او منه شو سوراغ گه اوپله بدیگن حالده بیر در آتیه سینی قولی دک آرا ملیک ییلن کور- لرنی اوستینگه قویلدی. و قول لرنینگ ایگه سی عث دسوره دی : « آتیه آله سن می بوکیمی قوللری دور ؟ »

غوث ییلدی او ییلن قیسی کیشی هزیل قیله دی. او هم کوشس قیلدی قول بی ایگه سینی کوریش دن آلدین اونی تانیسیں. لیکن هنوز هیچ مرتبه اینگن ایمس ایدی که قول کوره نینگ اوستیدن کونه- ریلدی. کتاب غوث، نینگ یوزیگه کولیب ایتدی. « اور تاق حان ، میں دن خفه بو لمسلینگیکگی بیلدیم ، سین ییلن هزیل قیلدیم . »

غوث کتاب نینگ کورگن دن کوپ دن کوپ قواپب خواهله دی حوسلیگدن واکه اوچسه. کتاب گه سلام بیردی و کتاب اوی سیویب آیتدی : « اور تاق جان ، مه شو اوقیتو چیلر سیز لر گه ییتکیز گن سور لر بی مین سین و با شقه باله لر گه بومید بولمسلیک لرنیگسز ا و چون پیام قیلگن ایدیم. ایش نی یریم بولگه قویمنگلر واوز لر ینگیزی اور گریگلر و بخشی راق توزه نینگ لر. »

غوث خوشلیک دن کولیککه سیغمه بدیگن حالت ده کتاب دن ایسته دی . « پر . ان اور تاق سین بیلگیل خدا ، بشقه آلدیم دن کیمه و مینگه یار دم بیر گین ، نیگه که شیطان خواها ایدی بیی تسل توره نسه . » کتاب عوث گه آیتدی : مین کیشی ییلن اور تاق بولگن صورتیم ده قیامتگه اوی بکه قویمیس . و اونگه یار دمله شه من و شیطان نینگ قندهی پوره گئی دن قاجیریش نی اونگه اور گته من غوث خوشلیک دن وقت کولدی و قیسی نر سه آیتما قچی بولدی ! لیکن کتاب اونده ن هر کون

ورزش قبلیسین و سپورت ساعت لریده صنف داشلری و اوقتوچسی ییلن بیر گه بولسین دیب استه دی
غوث نینگ یوره گی خوشلیک هه ذوقلندی. صنف دن چیقیب اوقتوچی و صنف داشلری
نمان چاپدی .

اوقتوچی غوث نینگ کور گندیک ییلدی که او کوندن کونگه اوزی نی بخشیراق کیشی توزه نه
دی . وییلدی که یوره ک کوزی آچیله دی. لیکن به هم اوندن سوره دی :
« فنده ی سپورت گه کیلدینگ ؟ »

غوث آبتدی : اور تاغیم ورزش قبلیسیم نی هم ابسته دی. کتاب غوث ییلن اور تاق بولگیسی
اوقتوچی ییلدی. لایق باله لر هم غوث نینگ اور تاغینی کیم لیگی نی ییلدی دی لر. همه قوواندیلر
اوقتوچی غوث گه قوتلوق بولسین دبدی او اوینگ سیودی. اول نمره میز و بوتون لایق باله لر
اونگه اور تاقلیک قولینی بیر دیلر و اونگه قوتلوق بولسین دیدیلر .

مکتب نینگ زنگی جر ننگیله دی و بیرنچی ساعت سپورت ایدی و صنفیمیز « قوی و بوری »
اوینی نی اجرا قیلر ایدیلر. اوین غوث نینگ قتته شیشی ییلن باشله ندی، لیکن تنبل باله لر حیران
بولگن ایدیلر و غوث نینگ سوزیدن هیچ بیلمه دیلر .
بخشی باله لر ،

منه شو حاضر شو متل نینگ سیز لر گه یاره یدیگن چاغیمده مکتب نینگ باغچه سیده
« پروفیسر غوث » المه درختی نینگ آستیده اولتیر گن من. اگر سیز لر هم بیر اریاز فصلیده مکتبیمیز گه
مهمان بولدینگیز ، شو درخت نینگ شیرین و چیرایی المه لریدن سیز گه هم بیره میز .
غوث نینگ آبنی کیره که اوزینگیز هم ایستگن بولستگیز ، چونکه او کوپ زمان لردن پیری
پروفیسر بولگن. شیطان نینگ یوره گی دن قوونگن ، کوزو یوره گی آچینگ دور و کوشش لیک باله
لر گه کتاب بازه دی .





پراېلمېنټي ټايخ نويې د افغانستان

کشور عزیز ما افغانستان از نگاه وضع جغرافیایی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی یک کشور نا همگون است که این امر بیشتر بر موقعیت جغرافیایی و اوضاع و احوال ساختمان طبیعی و انسانی این خطه باستانی توجیه و تفسیر میگردد.

بدین معنی که کشور ما با موقعیت ویژه جغرافیایی که در سر چهار راه مهاجرنهای اقوام و قبایل قرار داشته، همواره وسیله بر خورد و انتقال مدنیتها و فرهنگهای گوناگون بوده است و با موجودیت ساختمان طبیعی ویژه آن زمینه خوب برای حفظ آثار گوناگون مدنی و فرهنگی از اشکال ابتدایی گرفته تا ویژه گیهای پیشرفته و پر رونق آن فراهم آورده است.

در کشور عزیز ما که در واقع در قلب فلات بزرگ آریانا قرار گرفته است، طی زمانهای دراز اقوام، قبایل و ملیتهای گوناگونی حیات به سر برده حیات به سر میبرند که هر یک در کالبد مادی و معنوی خود با آفرینشهای مادی و معنوی و هنری دست یافته اند که همواره مسیر تکاملی داشته در آن مردم گوناگون از هند و چین گرفته تا اندلس و روم و یونان و غیره نیز دست داشته اند که این خود خصلت همکاری بین خلقها و مردم سرزمینهای قریب و بعید را نشان میدهد، از این جاست که به اساس احترام به همه دستاورد های مردم و سر نوشت تاریخی و تکامل و بافت اجتماعی آنان میتوان ارزشهای مترقی، تکاملی و تاریخی مردم را روشن و آشکارا بررسی کرد که این کاریست پس سنگین که دو پراېلم اساسی را برای مؤرخ امروزی ایجاد میکند.

نخست بررسی واقعیتهاست که متکی بر اسناد و مدارک مادی و معنوی بوده آثار کهن ساخته آنها، و تمام بقایای مادی و آثار کتبی اعم از کتب و اسناد آرشیفی و امثال آن را احتو میکند. حوادث تاریخی که در محدوده زمانی و مکانی اتفاق افتاده اند همه واقعیهایی میباشند که باید ثابت شوند و به محک آزمایش در آیند و تحقق یابند. پروبلم دیگری که برای مؤرخ عصر ما مطرح است این است که وقایع تاریخی مولود ماهیت و علیی است که شالوده آن وقایع را تشکیل میدهند.

از اینجااست که مؤرخ متوجه میشود که در پس معلومات ظاهری حوادث تاریخی، اساسی معقول و باطنی نهفته است که اگر درست شناخته شود، میتواند چون چراها را توضیح دهد و اطلاعات ظاهری را قابل فهم سازد.

ابن خلدون در میان محققان علوم تاریخی پی برد که دو جنبه از تاریخ با هم ارتباط بسیار نزدیک دارند: «برای پی بردن به علل و طبیعت رویداد های تاریخی انسان باید کار را از اطلاعات درست آمار کند؛ ولی برای آنکه بتواند اطلاعات در باره رویداد ها را تصحیح کند و درست را از نادرست بار شاسد، باید طبیعت و علل آنها را بداند.» (۱)

ار و رای همین مطالعات دومین بود که دانشمندان علوم تاریخی دریافتند که: «کار عامل اصلی در مسأله تکوین و جدا کردن انسان از قلمرو حیوانات» بوده است.

در مورد مطالعات منابع تاریخی کشور در طول تاریخ چه از رهگذر حدود سیاسی تحولاتی پذیرفته است، و چه از نگاه منابع انسانی و تولیدی به دگرگونیهای مواجهه بوده است. هنوز پرابلهایی موجود است و آن شاحت کافی و وافی این منابع و تصنیف و تشخیص دقیق آنها میباشد. ما در جمله منابع تاریخی خود باید هم به تمام آثار و بقایای فرهنگ مادی کهن آشنایی کامل پیدا کنیم و هم از منابع ذهنی و نقلی، منابع تصویری و ترسیمی و منابع کتبی و مدارک آرشیفی تصور کاملتری کمایی کنیم که هر یک از این منابع مستلزم پژوهش کامل و عمیق و همه جانبه است که مؤرخان ما بدان سخت نیازمند بوده هواره در این زمینه به پژوهشها و بررسیها و احیاناً انتقاد هایی پرداخته اند. غالباً منابع کتبی تاریخ سیاسی را در نظر داشته اند در صورتی که بخواهیم تاریخ اجتماعی و مردمی تنظیم کنیم باید از لابلای انبوه منابع کتبی، مطالبی را دست چین نموده مجدداً به تألیفاتی از این دست اقدام نماییم.

مرحوم کهزاد مورخ برجسته معاصر کشور ما بیان داشته است که اسناد و مدارک و نوشته‌های اصیل گمشده « برای ما و ملت ما که عموماً حادث به یاد داشت و اوقات نداشته و نداریم کمال اهمیت دارد » و « تجسس در زوایای تاریخ بر پایه اسناد و متون خطی منگی باشد کاریست نهایت ضروری که باید با سراغ منابع در موضوعات مختلفه نوشته شود، و زمینه برای نگارش تاریخ مملکت از هر حیث آماده گردد. » (۲)

مشکل دیگری که در طی تاریخ معاصر کشور، محققان ما بدان مواجه گشتند همانا جعل متون دروغین تاریخی بوده است که مرحوم عبدالحی حبیبی، که خود مستقیماً از نزدیک بدین مسأله آشنایی داشته است، چنین توضیحی را بیان داشته: « در عهد ظاهر - داود » مجالس تاریخ... بر تاریخ و ادب دیکتاتوری میکرد و مقصد تاریخی را در تحت اغراض مخصوص اکسپلایت (استثمار) مینمود، و علم را دستخوش مقاصد فردی خاندانی قرار میداد. سرقت آثار تاریخی نیز در این عهد باب روز بود، چنانکه همان استاد فقید یاد شده، گوید: « قسمت هباطله در تاریخ قبل از اسلام که مرحوم شاه عبدالله بدخشی نوشته بود، بالاخر به نام شخص دیگر چاپ و نشر شد. » و نیز بنا بر قول مرحوم پوهاند حبیبی حلقه‌های پژ و هشی عهد ظاهر - داود « بسی از مسایل واقع و مسلم تاریخ را به علتی که آنهم فی بطن الامر بوده، از صفحات تاریخ رد و دندی. » (۳)

مشکل دیگری که مؤرخان مایدان مواجه هستند، پراہلیم دوره بندی تاریخ کشور است که بدان باید توجه ویژه‌ی مبذول گردد. مؤرخان ماتحت تأثیر و شهای تاریخ نگاری گوناگون قرار گرفته در این زمینه هنوز به اصول کلی مجاب نشده‌اند؛ ولی باتوجه به پژوهشهایی که در این زمینه انجام شده است، باید بدان عطف توجه به عمل آید.

چنانکه معلوم است بعد از این که انسان به مرحله‌ی از رشد و تکامل دست یافت، به ساختن افزار و آلات و تأمین نیازمندی خویش در زمینه‌های گوناگون و در شرایط محیط اقتصادی و اجتماعی و جغرافیایی دست یازید که از روی آن دانشمندان باستانشناس تاریخ زنده‌گی انسان کهن را به سه دوره مهم تقسیم کرده‌اند که عبارت است از: دوره قبل از عهد سنگ، دوره سنگ، که این خود به دوره عهدسنگ قدیم و سنگ جدید تقسیم میشود، و دوران فلزات که

شامل دورهٔ مس ، دورهٔ مفرغ و دورهٔ آهن می‌گردد ، اما دوران تاریخی حیات انسان از ایجاب خط آغاز می‌یابد که انسان قادر می‌شود بعضی پیشامدها را بر روی سنگ ، خشت و سایر چیزها بنویسد. بعد از دوزان کهن ، تقسیم بندی تاریخی چنین صورت گرفته است: از سال ۳۹۵ تا سال ۱۴۵۳ م. شامل قرون وسطی می‌شود که در طی این سالها دولت روم تقسیم شده دولت روم شرقی منقرض می‌گردد. به زعم مؤرخان بورژوازی در طی این دوران است که وحشیان بر کشورهای اروپایی مسلط می‌شوند و تمدن در آن قاره تزل می‌یابد و انحطاط به تمام شوون زنده‌گی مدنی، اجتماعی و سیاسی آن قاره رومی آورد.

دوره‌یی از تاریخ را که بین سالهای ۱۴۵۳ م. (سال فتح قسطنطنیه) و سال ۱۷۸۹ م. (سال انقلاب فرانسه) قرار دارد قرون جدید می‌گویند. در این دوره کشورهای اروپایی در خط نهضت علمی و صنعتی افتاده با کشف راههای بحری، قاره‌های جدیدی را شناختند. دورهٔ بعد از انقلاب ۱۷۸۹ م. فراسه را قرون معاصر به قلم آورده‌اند.

و اما تاریخ نگاری مترقی در چگونگی رشد و تکامل انسان دوران بسیار طولانی را مدنظر قرار داده است که در طی آن دوران و با شرایط نخستین وجود و ضرورت به کار جنس فوق العاده انکشاف نیافتهٔ میمون انسان مانند توانست با رفتار مستقیم و استمادهٔ زیاد از پایهایش « گام فیصله کن در راه انتقال از میمون به انسان» را بر دارد. و این دورهٔ طولانی تکامل را جبالوستان دورهٔ سومی تصور می‌نماید که احتمالاً در اواخر این دوره در یک سرزمین گرم به گمان غالب در یک قارهٔ وسیع، که امروز در زیر بحر هند قرار دارد، حیات میمون انسان مانند تحقق پذیرفته است. (۴) همچنین مؤرخان جامعه‌گرا، که اساسگذار علم تاریخ شمرده می‌شوند ، سیر تکامل اجتماعات بشری را با توجه به نظام اجتماعی- اقتصادی جوامع مختلف به پنج دورهٔ تقسیم کرده‌اند: نظام اشتراکی اولیه، برده داری، فیودالی، سرمایه داری و سوسیالیزم. این مؤرخان از نظر کروئولوژی نیز بدین نکته توجه داده عهد باستان، قرون وسطی، عصر جدید و عصر نوین را در دوره بندی تاریخ پذیرا شده اند.

این مؤرخان تاریخ عصر جدید را به دو بخش تقسیم می‌کنند: یکی پایان قرون وسطی و آغاز انقلاب بورژوازی انگلستان در قرن هفدهم تا انقلاب فرانسه در قرن هجدهم است، یعنی

از سال ۱۶۴۹م. که نقطه اوج انقلاب بوده است تا کمون پاریس در سال ۱۸۷۱م. را احصا میکند. دوم سالهایی را در بر میگیرد که از کمون پاریس در سال ۱۸۷۱م. آغاز یافته تا انقلاب کبیر اکتوبر در سال ۱۹۱۷م. ادامه میابد.

دوران بسیار مهم دیگر تاریخ عصر نوین میباشد که از انقلاب کبیر سوسیالیستی اکتوبر شروع شده تا امروز را در بر میگیرد. و ۱۰. لینن با توجه به اهمیت جهانی انقلاب اکتوبر متذکر شده است: «امحای سرمایه داری و اثرات آن همچنین ایجاد قوانین و شالوده جامعه کمونیستی از مضامین دوران نوین است.» (۵)

«این دوره که بحران سرمایه داری را در پی داشته است شامل چند مرحله میشود: نخست مرحله پیروزی انقلاب کبیر اکتوبر است که عبارت از مبارزه نخستین کشور سوسیالیستی - اتحاد شوروی - علیه نظام جهانی سرمایه داری بود. این مرحله به سه دوره تقسیم میشود: ۱- سالهای ۱۹۲۳-۱۹۱۷م. دوران اعتلای انقلابی، ۲- سالهای ۱۹۲۹-۱۹۲۴م. دوران تثبیت نا استوار سرمایه داری، ۳- سالهای ۱۹۳۹-۱۹۲۹م. تشدید تضاد های سرمایه داری، قوت گرفتن ترنزل اقتصادی و مبارزه طبقاتی، سالهای آستانه جنگ جهانی دوم.»

«مرحله دوم در روند جنگ جهانی دوم گسترش یافت. انقلابهای دموکراتیک ملی و سوسیالیستی در پارهیی از کشورهای اروپایی و آسیایی پیروز شد. مشخصه اصلی این مرحله عبارت است از این که سوسیالیزم از سرحدات یک کشور گذشت و به نظامی جهانی تبدیل گردید. سیستم استعماری زیر ضربات جنبشهای آرا دیبخش ملی شروع به از هم پاشیدن کرد. در اثر محدود شدن دایره حکمرانی امپریالیزم، تضادهای اساسی آن باز هم عمیقتر شد.»

«سومین مرحله بحران عمومی سرمایه داری از نیمه دوم سالهای ۱۹۵۰م. شروع شد و هم اکنون نیز ادامه دارد. این مرحله بر خلاف مراحل دیگر بدون ارتباط با جنگ جهانی ایجاد شده است. مهمترین نشانه مرحله سوم تضعیف بیش از حد امپریالیزم و قدرت گرفتن نظام جهانی سوسیالیزم و تقویت همبستگی و نفوذ بین المللی آن است. هم اکنون امحای کامل نظام استعماری در حال انجام میباشد.» (۶)

اکنون که از دوره بندی تاریخی مترقی و پررؤی اندکی آگاهی حاصل شد به دوره بندی تاریخ کشور خود میپردازیم. در این باره پژوهشگر را سئین قرن حاضر و تحلیلگر علوم تاریخی احسان طبری نظریات بسیار علمی و حقیقی را ابراز داشته است که با ویژه گیهای گذشته کشور ما نیز مطابقت کلی و علمی به هم می‌رساند. او می‌نویسد که: «باید نخست مسأله دوره بندی تاریخ کشور ما بر اساس قوانین عینی تطور اجتماع و مسأله بیان مختصات هر دوره حل شود. تاریخ نویسان ما دوره بندی تاریخ کشور را بر اساس سلسله شاهان یا ایلغار، اقوام و قبایل بیگانه نهاده اند. مسلم است که تحول سلسله های سلطنتی و یورش اجنبی را پایه گرفتن کاریست آسان؛ ولی کم مضمون و نادر است. معیار صحیح دوره بندی علمی توجه به تحولات سرشتی و بنیادی جامعه، پایه گرفتن تطورات اقتصادی و اجتماعی است.»

«جامعه کشور مانیز تابع همان قوانین عالیست که جوامع دیگر انسانی بر حسب آنها و به مقتضای آنها تطور و تکامل یافته اند. طی قریب هفت هزار سال تاریخ در کشور ما، که در تضاعیف آن اقوام و قبایل گوناگون، از نژادهای مختلف آریایی و سامی، ترك و مغول و غیره به فلات ایران یورش برده، یاکوچیده به تدریج با ساکنانش در آمیخته اند، حیات مادی جامعه ما، از جهت ماهیت خود، همان مراحل را پیموده است، یعنی در آغاز نظام طایفیی و پادشاهی (پاتریارکال)، به تدریج جای نظام کمون اولیه را میگیرد، سپس برده داری رخنه میکند و بسط میابد و آنگاه فیودالیزم یا نظام اشراف و ملاکان زمیندار و رعایای سر به فرمان آنها مستقر میگردد. متنها باید به خوبی در نظر داشت که توالی این اشکال عمده اقتصادی و اجتماعی دارای ویژه گیهای مهمی است که در بروز آنها مختصات جغرافیایی و تاریخی مؤثر بوده است. مثلاً نظام برده گی در کشور مابدان شکل کلاسیک که در یونان و روم دیده میشد وجود نداشته رژیم برده داری تحت تأثیر تسلط قوی و عمیق مقررات پاتریارکال بیشتر جنبه برده گی خانه گی به خود گرفته است و حتی قرن ها پس از بسط مناسبات فیودالی این برده گی در مقیاس وسیع در این کشور باقی بوده است. شاید بتوان گفت که نظام برده گی در کشور مانوعی سیر خفی داشته در متن نظام پاتریارکال و سپس فیودال خود رانها ن کرده بود.

و اما فیودالیزم در کشور مانخست دارای این خصیصه است که سخت به طول انجامیده عمر آن «ابدیتی» را در بر گرفته است. ویژه گیهای اقتصادی و اجتماعی فیودالیزم کشور بسیار

است و بافیو دالیزم کلاسیک فرانسه و دیگر کشورهای اروپایی تفاوت‌های جدی، نه در ماهیت بلکه در احوال، دارد؛ طی هفده قرن که فیودالیسم در مین ما استوار بود، سیمایش یک سان نماند و در آن دگرگونی‌های مهمی روی داد. میتوان از قرن سوم تا قرن هفتم و هشتم میلادی را دوران پیدایی، بسط و استقرار تدریجی نظام فیودالی و تجزیه مالکیت مشاع پاتریارکال درده و تبدیل د مقامان آزاد به رعایا شمرد. از آن زمان تا قرن چهاردهم میلادی فیودالیزم راه نفوذ و اعتلای خود را طی کرد و سر در نشیب نهاد. ابلاغ مغول، بحران فیودالیزم را تشدید کرد و آن را به سوی انحطاط برد.

از آن هنگام تا قرن کنونی دوران انحطاط و بحران عمیق و مکرر رژیم راکد فیودالی و دوران تجزیه دردناک پیکر اجتماعی است.

شرایط جغرافیایی کشور ما، دشواری مسئله آب، وجود دایمی قبایل چادر نشین و کوچنده در کنار مردم ساکن در ده و شهر، گذار دایمی قبایل آسیایی جویای چراگاه‌های حرم ارکشور ما، به نوبه خود عواملیست که در سیر تکامل جامعه اثرات عمیق خود را باقی گذاشته است.

با در نظر گرفتن نکات فوق بدین نکته نیز باید توجه داد که سراسر تاریخ دیرین کشور ما از نبردهای تلخ و دشوار مردم، نبرد علیه طبیعت ناسازگار، نبرد علیه مهاجمان یماگر و استیلاجو، نبرد علیه شاهان و حکام و اشراف ستم پیشه، نبرد علیه جهالت پروران و خرافه گستران مشبوع است و از دوران این پیکارهای سخت بارها و بارها مردانی با صفات بزرگ انسانی و عقلهای روشن و عزیمت‌های آهین بر خاسته اند و برای استقلال، آزادی، تکامل معنوی، حریت فکری و وارسته‌گی انسانی به سختی رزمیده‌اند. (۷)

پروپلم اساسی دیگر در تاریخ کشور ما تشخیص و بررسی چگونگی ایجاد دولت‌ها از آغاز تا عصر نوین است که بنابر تحلیل پایه های پژوهشی مترقی باید مورد بررسی مستند و مستدل قرار گیرد، چنانکه تاریخ نشان میدهد دولت به حیث ماشین خاص جبر بالایی انسانها، تنها درجایی و زمانی به وجود می‌آید که جامعه به طبقات تقسیم میشود، یعنی دولت عبارت از ماشین بوده است که نمای طبقات و اطمینان به یک جامعه را تحت یزغ و تسلط یک طبقه قرار میدهد.

و این ضرورت تشکیل دولت زمانی به وجود آمد که طبقات برده داری به فکر استحکام نظام موجودیت خود افتادند... همان بود که دولت به وجود آمد... اشکال مختلف دولت در زمان قدیم وجود داشت. تفاوت‌هایی در بین رژیم‌های سلطنتی و جمهوری به میان آمد، تفاوت میان ارسطو و دموکراسی ظهور نمود. در حقیقت اشکال اداره خیلیا از هم متفاوت بودند؛ مگر حقیقت موضوع همان بود که برده‌ها فاقد هر نوع حقوق بودند و همان قسم به حیث طبقه محکوم باقی ماندند و حتی انسان شمرده نمی‌شدند، عین حالت راما در دولت سیستم سرواژ با اندکی تفاوت مشاهده می‌کنیم. در زمانی که دولت به شکل منظمی وجود نداشت، جا معه توسط نظام پدرشاهی یا طوری که بعضاً آن را به نام خاندانی یاد می‌کنند، اداره میشد که بقایای زمانهای اولیه در زنده‌گانی زیادتر خلق‌های امروز هم با وضاحت کامل باقی مانده است... (۸) از سوی دیگر، درباره طرز اداره دولت در آسیا نظریه دانشمند برجسته و جامعه‌گرای راستین، یعنی کارل مارکس را باید خط‌مشی تاریخ‌نویسی خویش قرار دهیم و از این طریق مشکلات تحلیل تاریخ‌نگاری را حل کنیم. کارل مارکس در این زمینه چنین مینویسد: «در آسیا، در زمانهای بسیار قدیم که حالا یاد آنها از حافظه زده شده، قاعدتاً سه رشته اداره وجود داشت: اداره مالیاتی یا اداره مربوط به تاراج نمودن خلق‌های خودی، اداره حریبی یا اداره مربوط به غارت و تاراج نمودن سایر خلق‌ها و بالاخر، اداره فواید عامه.»

«شرایط اقلیمی، خاصیت مختص به خود اراضی، خاصیت موجودیت ساحه‌های خیلی وسیع و پهناور دشت‌ها و بیابان‌هایی که از صحرای اعظم شروع شده از راه عربستان، فارس، هندوستان تا تارستان و تا سطوح مرتفع کوهستانی فلات آسیایی امتداد دارد باعث شده تادر مناطق مذکور سیستم‌های آبیاری مصنوعی با حفر کانال‌ها و تأسیسات آبیاری، که اساس زمینداری شرقی را تشکیل میدهد، به وجود آیند. چنانکه در مصر و هندوستان، همچنان در بین النهرین، فارس و سایر کشورها از سیلاب‌ها و آب‌خیزی‌ها برای بلند بردن حاصل‌خیزی زمین‌ها و کشتار‌ها استفاده میشد؛ از سطح عالی و بلند آب برای پر ساختن کانال‌های تغذیه‌کننده سیستم آبیاری استفاده به عمل می‌آید. این چنین ضرورت بارز استفاده صرفه‌جویانه و دسته‌جمعی از آب... در شرق خواستار آمرانه دخالت قدرت مرکزی حکومت بود. وظیفه اقتصادی که تمام

حکومت‌های آسیایی به اجرای آن مجبور بودند، مخصوصاً وظیفه تنظیم نواید عامه از همین
جاناشی میشود. ۱۰

«این چنین یک سیستم بلند بردن مصنوعی حاصل خیزی زمین، که مربوط به فعالیت دولت
مرکزی بود، در صورت مناسبات غیردقیق حکومت نسبت به کارهای آبیاری و خشک ساری
با تبلا قها آنآمد و م میشد، بر حقیقتی که روشنی انداختن بر آن به شیوه دیگری
ناممکن است، روشنی میاندازد و آن حقیقت این است که ما اکنون رقبه ها و ساحه های کامل
را که زمانی زمینهای آباد و حاصل خیز بوده به طور عالی مورد بهره برداری قرار داشتند،
به صورت بایر، بیشر، بیابان و متروک مشاهده میکنیم... این چنین یک حقیقتی است که توسط
آن بر حقیقت یا فاکتی حاکی از اینکه یک جنگ خانمان سوز و ویران کن میتوانست کشوری ر
برای صدها سال آینده به شهرخاموشان و بیجان بدل ساخته تمام تمدن آن را بر باد فنا
دهد، روشنی انداخته میشود... لیکن چنانکه معمولاً واقع میشود، زمین داری و زراعت در دولتهای
آسیایی در شرایط روی کار آمدن حکومت دیگری سر از نو احیا میگردد، در این جا حاصلات
زراعتی مربوط به خوبی و یابادی حکومت است، مانند اینکه در اروپا حاصل مربوط به خوبی
و یا خرابی هوا و اقلیم است.» (۹)

همچنین دولتهایی که در طول تاریخ در کشور ما تشکیل یافته بعضاً ماهیت قبیله‌یی داشته
است که چین دولتهایی نظر به پژوهش پژوهشگران جامعه گرا در تحلیل حوادث تاریخی بایا
در نظر گرفته شود. بدین گونه که اتحادیه های قبیله‌ها، قدیمترین و ابتدایترین شکل دولته
هستند... هسته مرکزی این اتحادیه‌ها و فدارسیون‌ها رانیر و مندترین و پر جمعیت‌ترین قبیله‌ها تشکیل
میدادند. در بزرگترین طایفه این قبیله فرمانروایی انتخاب میشد که غالباً وظایف سرکرده سپاه
را نیز به عهده داشت. قدرت فرمانروا رفته رفته موروثی میشد. تشکیل اتحادیه های قبیله‌یی هم
از طریق پیوسته گی داوطلبانه قبایل و هم با اعمال زور بر قبایل ضعیفتر تحقق میافت. اتحادیه‌های
قبیله‌یی فقط آغاز تشکیل دولته بود.» (۱۰)

دو ارتباط به مطالعات فوق باید بدین نکته، که امروز در ایران مؤرخان از سوی دولت
مترقی ما قرار داده شده، نیز عطف توجه کرد.

محترم بېرک کلرمل فرموده اند: « در برابر دانشمندان علوم اجتماعی، این وظیفه قرار دارد تا مساعی خود را جهت مطالعه و بررسی تاریخ افغانستان خصلت نیرو های محرکه انقلاب ملی و دموکراتیک، روشن ساختن و توضیح پروسه قوام ملت، مطالعه لسان و فرهنگ و سنن ملی اقوام و ملیتهای مختلف کشور، مناسبات بین المللی کنونی در منطقه، تمرکز بخشند. » (۱)

بدین منظور با بد تاریخ ملیتهای مختلف ساکن در کشور اعم از ملیت تاجیک، پشتون، هزاره، ازبیک، ترکمن، بلوچ و نورستانی روشن گردد و مطالعه شود که این خود مسایل جدیدی را در برابر مؤرخان قرار میدهد. به طور مثال هرگاه ما بخواهیم وضع مردم خود را در قبل از انقلاب ملی و دموکراتیک نور بررسی کنیم، به قول ر.ا. اولیانوفسکی « لازم است ترکیب گوناگون نژادی (اتنیک)، موجودیت اختلافات متعدبین ملیتها و قبایل را، که در نهایت امر نتیجه و مولود عوامل اجتماعی و همچنان سیاست خاندان سلطنتی حاکم در جهت تأمین بدون قید و شرط موقف تفوق طلبانه ارسوکرسی فیودالی قبیله یی و بورژوازی بزرگ تجاری در دستگاه دولتی بود، در نظر داشته باشیم. » (۱۱)

همچنان به قول همان مؤرخ در افغانستان قبل از انقلاب نور سطح تکامل مناسبات سرمایه داری فوق العاده نازل بوده عرصه اساسی اقتصاد یعنی زراعت باقیودات متعدد بقایای فیودالی و ماقبل فیودالی دچار اشکال گردیده بود. در مناطقی صعب العور و کوهستانی افغانستان مرکزی، در پامیر افغانستان و در بین قبایل کثیر العده که در مناطقی سرحدی بابا کستان مسکن گزین اند، حتی مناسبات قومی و قبیله یی حفظ گردیده است، بسیاری از مناطق افغانستان صرف به نام حکومت کابل کنترل میگردد، و همچنین نظام فیودالی در کشور ماچنان قوی بوده است که به قول اولیانوفسکی « طبقه کارگر تحت تأثیر جدی روحیه قبیله یی و دهقانی قرار داشت. » (۱۲)

در شناخت تاریخ گذشته و تحلیل آن به ویژه قبل از انقلاب ملی و دموکراتیک نور لازم است به طبقات، اقشار و ارزشهای گوناگون موجود توجه نمود. در سند کمیته مرکزی ح.د.خ.ا. درباره بیستمین سالگرد ح.د.خ.ا. گروهها، طبقات، و ارزشهای موجود در کشور قبل از انقلاب بدین گونه ردیف شده است که انقلاب ملی و دموکراتیک نور همه آنان را سرنگون ساخت. « اعیان و اشراف فیودالی، نظام سلطنتی و بیروکراتیک، خصوصیات فیودالی و ماقبل لیوهای (قبیلوی)، سرداران ال یعنی:

سرد خواران، و وجود گزایشهای انحرافی، قومی و قبیله‌ای، ملی، سمتی، ناسیونالیستی، گروهی، تمایلات اپورتونیستی راست و چپ، پسی میزم، ماجراجویی، کیش شخصیت پرستی. (۱۳)

اکنون که مسایل متعددی در تاریخنگاری کشور خود را مطرح بحث قرار دادیم، لازم است به مسأله بسیار کلی و حاد دیگری نیز اشاره کنیم که مؤرخان کمتر به عمق آن از خود توجه نشان داده‌اند و آن جنبشهای دهقانی و مردمی میباشند که وقتاً فوقتاً در تاریخ کشور بدان مواجه میشویم.

جنبشهای دهقانی در سراسر قرون وسطی کم و بیش با جنبشهای ملی بر ضد اعراب و سپس مغولان و به دنبال آن علیه تاخت و تازهای نظامهای مستبد جوش خورده، در نهایت خود در جنبش عمومی زحمتکشان زیر رهبری پیشه‌وران و تهیدستان شهری اوج گرفته است. برخی از این جنبشها، به خصوص آنها که بر ضد سلطه اعراب است، رنگ مذهبی مییابد و به صورت خروج علیه مذهب رسی عربی در مییابد؛ چون جنبشهای «مسنج» در سالهای ۷۸۳ - ۷۷۶ م.

(۱۶۷ - ۱۶۰ ه. ق.) و «بابک خرمدینی» در سالهای ۸۳۷ - ۸۱۶ م. (۲۲۳ - ۲۰۱ ه. ق.) در درآذربایجان؛ اما جنبشهایی که علیه مغولان انجام یافته در اثر تجاوز بی حد و حصری بوده است که توسط خوانین و سرداران مغول صورت میپذیرفته است. بعضی از این جنبشها به شکل جنبشهای دراویش و روحانی عرض وجود کرده است که لبه تیز این جنبشها گاه متوجه غاصبین مغول و تاتار بود و گاه متوجه فیودالها و اشراف و روحانیون دست نشاندۀ آنها. مانند جنبشهای سربداران در خراسان (۱۳۳۸ م.، ۷۳۹ ه. ق.)، مازندران (۱۳۵۰ م.، ۷۵۱ ه. ق.)، گیلان (۱۳۸۰ م.، ۷۷۲ ه. ق.)، کرمان (۱۳۷۳ م.، ۷۷۵ ه. ق.)، سمرقند و حوره زرافشان (۱۳۶۵ م.، ۷۶۷ ه. ق.)

همچنین جنبشهایی نیز وجود داشته است که در رأس آنها روشنفکران و مغرورین قرار داشته‌اند. علت آنکه چرا روشنفکران دست به قیام زده‌اند به اوایل نفوذ اسلام و عنصر فرهنگ عربی مربوط میشود. بدین ترتیب که چون اعراب در صدر اسلام به غرور عربیت و عظمت و برتری جویی دست زدند.

جمعی از اهل فضل و دانش و قلم در خراسان زمین بانگارش کتابها و مقالات شیوا منکر فضیلت و برتری هر بها شدند، و بایاد آوری گلشنه‌های نکبت بار عرب در دوران پیش از اسلام و بیان

عظمت و شکوه دهرین خراسان را بر مردم را برخند عرب تهیج و تحریک نمودند و نیز با ترجمه قسمتی از کتابهای خراسانی بیش از پیش عربها را به ارزش و مقام علوم و ادبیات خراسانیان آشنا ساخته فرهنگ آنان را تحت نفوذ علمی و ادبی خود قرار دادند.

در رأس منورین اوایل قرن پنجم هجری قمری، فردوسی شاعر توانا و حماسه سرای بیهمتاست که با سرایش شاهنامه جاویدان خویش علیه تمام پیداد گریهای فرهنگی و عظمت طلبیهای نظامهای بدوی و ابتدایی به پا خاسته بر مطلقیت مرکزیت فیودالی و تمرکز فرهنگ سراسری عصر و زمانش تأکید ورزید.

فردوسی (وفات ۴۱۶ ه. ق.، ۱۰۲۵ م.) درباره وطن دوستی و عشق به میهن چنین سروده است:

چو کشور نباشد تن من مباد	بدین بوم و برزنده بکتن مباد
ز بهر بر و بوم و فرزند خویش	زن و کوک و خرد و پیوند خویش
همه سر به سر تن بکشتن دهم	از آن به که کشور به دشمن دهم
جهان جوی اگر کشته آید به نام	به از زنده، دشمن برو شاد کام (۱۴)

قیام دیگری که در رأس آن مرد دانشور و شاعر بلند پای بهی قرار گرفته همانا قیام ربیعی پوشنجی است که از دست پیدادگری ملک فخرالدین (۶۸۴ تا ۷۰۶ ه. ق.) کرت لب به شکوه و شکایت گشود و مجلس ترتیب داد و اشخاصی را تشویق کرد تا با هم یکدست شده دولت کرت را سقوط دهند. او خطاب به حضار مجلس چنین گفت: «اسامی شمارا در کرت نامه خواهم نوشت تا بعد از ما باز گویند که شاعری بوده از فوشنج هرات با چندین مرد مبارز نامدار و از چنین کارهای خطرناک در وجود آمد.» (۱۵) ملک فخرالدین که از این موضوع باخبر شد، ربیعی پوشنجی را در سال ۷۰۲ ه. ق. (۱۳۰۲ م.) به زندان افکند و همراهان او را سخت شکنجه داده به قتل رساند.

سینی گریه: «... خطیب را (ربیعی پوشنجی را) در بند کردند و چند تن را از گرفتگان پوست کشیدند و قومی را گوش و بینی و انگشت ابهام ببردند و جماعتی را چوب زدند.» (۱۶) در عهد گرگانیان هند به ویژه در عهد سلطنت اورنگزیب، ما قیام دیگری را مشاهده میکنیم

که در رأس آن خوشحال خان خٔک قرار داشت.

در عهد ظاهر- داد نیز شاهرا نی بر خاستند و سخت به سیاست بی فرهنگی و ضد فرهنگی این زمامداران مرتجع اعتراض کردند، چنانکه فکری سلجوقی از ظلم و پیدادگری نظام فرسوده کهنه سلطنتی، که به حل هیچ مشکلی قادر نمیباشد، به کلی مأیوس میگردد، بانوای رسا، خواهان سقوط رژیم ظاهری میشود و با بانگ رسا چنین میسراید:

ای ققنس آتش نفس شور و نوا بنیاد کن بکشای راه ناله را فریاد کن فریاد کن
رسم نوا آموختی، یک عمر خس اندوختی آتش به این خاشاک زن، پیداد کن پیداد کن (۱۷)
اما مهمترین جنبشی که در تاریخ معاصر کشور مابه وقوع پیوست قیام خلقهای هزاره علیه رژیم امیر عبدالرحمن خان بود. چنانکه ف. انگلس میگوید: «لشکرکشیهای غارتگرانه، موقعیت سپهسالاران و پیشوایان را باز هم بلند میبرد و جنگ به مقصد غارتگری به حرفه دائمی تبدیل میشود.» (۱۸)

چنین امری در زمان امیر عبدالرحمن خان هم اتفاق افتاد و یک عده جنگهای غارتگرانه صورت گرفت که نتیجه آن قیام خلقهای ساکن در کشور ما و ارجمله خلقای هزاره را موجب گشت.

کوتاه اینکه در کشور ما در طول تاریخ چند نوع تضاد اجتماعی وجود داشته است: یکی تضاد نظام قبیلهیی با نظام فیودالی و دیگری تضاد ذات البینی قبایل و تضاد ذات البینی قشرها و طبقات متضاد در نظام فیودالی بود که مؤرخان ماناگزیر این پرابلمها را باید در نظر بگیرند تا تاریخ کشورشان بامفهوم، عقلانی و علمی تنظیم گردد؛ اما آنچه در این جا قابل ذکر دانسته میشود، این است که تاریخ نگاری نوین و مترقی راه و روش اساسی، اسلوبی و علمی را برای مامینمایاند. اندیشه مترقی مسایل تاریخی را طوری مطالعه میکند که به قول و. ای. لینن «تنها وقایع گذشته را توضیح نکرده، بلکه بدون هراس آینده رانیز پیش بینی نموده در راه تحقق آن فعالیت عملی و شجاعانه بی رادریش میگیرد.» (۱۹) از اینجاست که اهمیت تاریخ نگاری مترقی مقام و منزلت ویژهیی پیدا کرده برای هر مؤرخ و پژوهشگر راستین ماراهگشای مطلوب، منطقی و علمی میشود.

زیر نویسها

- ۱- رك: محسن مهدي، فلسفه تاريخ ابن خلدون، ترجمه مجيد مسعودي، تهران: بنگاه ترجمه و نشر كتاب، ۱۳۵۲ ش. صص ۶۲-۶۳.
- ۲- رك: احمد علي كهزاد، در زوایای تاريخ معاصر افغانستان، صص ۱-۲.
- ۳- رك: آثار و نوشته های جیبی، مكروفيلم، شماره ۱۰۰۲، بخش نسخ خطی كتابخانه دانشگاه تهران، ش ۷۴، صص ۶-۷.
- ۴- رك: ف. انگلس، نقش كار در پروسه تبدیل شدن میمون به انسان، ترجمه به زبان دری، نشرات پروگر، مسكو، ۱۹۸۱ م. ص ۳.
- ۵- پ. م. كورميجوف و دیگران، تاريخ عصر نوین از ۱۹۱۸ تا امروز، ترجمه محمد پیون، چاپ آفست ریاست نشرات کمیته دولتی طبع و نشر، کابل، ۱۳۶۳، ج اول، ص ۶.
- ۶- ایضاً، صص ۷-۸.
- ۷- رك: احسان طری، مسایلی ارفرهنگ و هنر و زبان، تهران، انتشارات مروارید، ۱۳۵۹ ش. صص ۱۹۶-۱۹۵.
- ۸- مارکس، انگلس، پیرامون استعمار، ترجمه ن. ج. شینکاری، مسكو، پروگر، ۱۹۸۴ م. صص ۲۱-۲۲-۲۳.
- ۹- حمید حمید، علم تحولات جامعه، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۵۲ ش. صص ۳۰۷-۳۰۸.
- ۱۰- رك: یاد داشت بر کتاب تاحیکان، باباجان غموروف، برگرداننده گان، پوهاند داکتر جلال الدین صدیقی و روشن رحمان، چاپ پوهنتون کابل، جلد اول، بخش اول، سال ۱۳۶۳ ش.
- ۱۱- رك: ۱. اولیانوفسکی، انقلاب افغانستان در مرحله کنونی، چاپ مطبعه دولتی، کابل، ص ۳.
- ۱۲- ایضاً، صص ۱-۲.
- ۱۳- روزنامه حقیقت انقلاب نور، سال پنجم، شماره ۴۹، ورخ سه شنبه ۹ غور ۱۳۶۳ ش.
- ۱۴- رك: محمد حیدر زویل، تاریخ ادبیات افغانستان بعد از اسلام، بخش دوم، کابل، وزارت معارف، ۱۳۳۶ ش. ص ۵۰.
- ۱۵- رك: سیمی هروی، تاریخنامه هرات، چاپ آفست تهران، خیام، ۱۳۵۲ ش. ص ۴۵۹.
- ۱۶- ایضاً، ص ۴۵۶.
- ۱۷- باباجان غموروف، تاجیکان، چاپ پوهنتون کابل، به زبان دری ج. اول، بخش اول، ص ۸۶.
- ۱۸- مجله همبسته گی، سپتمبر ۱۹۸۴ م. چاپ دری، نووستی، کابل، ش ۹، ص ۳۳.

بررسی مختصر مفهوم جدید تعلیمی و اتحاد شوروی

سیستم آموزش و پرورش بنا بر خصصات ملی و مردمی که دارد، اهداف عمده آن را پرورش جوانان با دانش وسیع و غای معنوی، رشد سالم، جهان بینی درست و پایدار در حیات روزمره و تسخیر قله های شامخ علم و فرهنگ غرض پیشرفت های هر چه بیشتر رشد اقتصادی و اجتماعی کشور تشکیل میدهد.

سیستم معارف در اتحاد شوروی متوازن است، یعنی چه در مرکز کشور و چه در دور دست ترین محلات مطابق پروگرام درسی واحد، تدریس صورت میگیرد که این امر برای تمام شاگردان امکانات مساوی را جهت ادامه تحصیلات عالی فراهم میسازد.

اگر پس منظر معارف اتحاد شوروی، یعنی پنجاه سال گذشته از نظر گذشتانده شود شعار عمده آن را مبارزه علیه بیسوادی تشکیل میداد، در حالی که به سال ۱۹۷۷ م. تعلیمات متوسطه همگانی و اجباری اعلام گردید. امروز در این کشور پنهاور هر نفر سوم، یعنی ۹۸ میلیون نفر مصروف تحصیل اند. شرایط تحصیل رایگان، برابر و کامل برای تمام ملیتهای ساکن کشور تأمین گردیده است.

در سال جاری تعلیمی ۱۳۲ هزار مکتب تعلیمات عمومی در های شان راه روی ۴۰ میلیون شاگرد کشور دند :

حزب کمونیست اتحاد شوروی به مقصد رشد هر چه بیشتر و اکمال سیستم ملی تعلیم و تربیه و به منظور پرورش بهتر جوانان، علاقه مندی هر فرد و خانواده و نیاز مندیها اجتماعی و اقتصادی ارتقای معنوی کشور و متکی به تجارب سودمند و دستاورد های اساسی معارف کشور طی مصوبه استقامتها، جهات اساسی رشد معارف را مشخص و برجسته ساخت.

اما از آنجایی که ممیزه و خصیصه کار کشور شوراه را قبل از تصمیم گیری نهایی، جمع آوری نظریات و پیشنهادها و طرز فکر مردم تشکیل میدهد، ریفورم جدید نیز تغییرات و دگرگونیهایی که در قبال خواهد داشت به همه پرسی قرارداد شده بیشتر از سه ماه تحت غور و بررسی شورای پداگوژیک ملی قرار گرفت، سپس میسر دور و درازی را از طریق کولکتیف های تعلیمی، مؤسسات، مکاتب تعلیمات عمومی، مکاتب تخنیکی- مسلکی، مؤسسات عالی تعلیمی، انستیتوهای تحقیقاتی، سازمانهای حزبی، اتحادیه های صنفی، وزارتها و ادارات طی نمود که مجموعاً در یک میلیون و سه صد هزار محفل گردهماییها به ارتباط آن به تعداد هفت میلیون نفر به ایراد بیانیه ها و نظریات پرداختند. همچنان سیلی از نامه ها و مکاتیب اهالی با نظریات شان به آدرس کمیسیون موظف بیروی سیاسی کمیته مرکزی حزب کمونیست، کمیته های حزبی، شوراها، مدیریتهای روزنامه ها و مجلات، رادیو و تلویزیون سرازیر گردید. به تعداد یکصد و بیست میلیون نفر در جروب بحث روی طرح ریفورم حصه گرفتند که به خاطر توضیح بیشتر موضوع نقاط اساسی مورد جروب بحث را طور موجز میتوان چنین برشمرد: محور اساسی صحبتها را ساختار جدید مکاتب و سن پذیرش اطفال به مکتب تشکیل میداد که البته نتایج و ارقامی که از تجارب مؤسسات قبل از مکتب، مطالعات سایکالوژی اطفال و غیره مراجع به دست آورده میسرساند که در این زمینه آنچه در ریفورم در نظر گرفته شده است کاملاً درست است. ضمناً جروب بحثها روی حذف و یا ازدیاد بعضی مضامین، کانکور شمول بعد از صنف نهم و یا آغاز تعلیمات مسلکی از صنف ششم و هفتم و سایر موضوعات میجر خید. البته ذکر تمام پیشنهادها و نظریات که در نتیجه همه پرسشها به دست آمده خارج از حوصله این نوشته است؛ اما به جاست گفته شود که به پیشنهادها و نظریات برخورد احترامانه، دقیقانه و عالمانه صورت گرفته در پهلوی آن خصوصیات سن و سال اطفال و امکانات سنن پسندیده کشور از نظر دور نمانده است. کمیته

مركزى حزبى كهنونست اتحادشون واي يادون نظر داشت ابعاد گسترده ريفورم تحقيق تدريجى آلاوا
توصيه مينمايد، يعنى سيسم يازدهم ساله از نصف اول سال تعليمى آغاز و مرحله به مرحله در ظرف
يازده سال عملى خواهد شد.

در پلان وظايف طويل المديت يابه اصلاح استراتيژى ريفورم كه عبارت از اعمار مكاتب
است در نظر گرفته شده كه الى سال ۱۹۹۵ دوام خواهد يافت كه رشد شكه داي مكاتب تخنيكى،
مسلكى و تحكيم پايه هاى مادي مكاتب بيز جره پلان مذكور ميباشد اهداف نزديك و تاخير
ناپذير مشتمل بر موضوعات تعليمى و ميتوديك، تهيه پلانيهاى تيك درسى مكاتب، پروگرام
كار هاى عملى، امور تربيتى و تهيه معيار ها ميا شد كه بايد به اسرع وقت انجام يابد
كشور شوراها به معلم محيث ركن اساسى پر وسه تعليمى ارح فراوان قايل است. نطوري
كه ارقام نشان ميدهد به تعداد ۲۵۰ معلم قهرمان كار سوسياليستى، بيشتر از صد نفر آنها
نماینده گان شوراها وسه نفر شان افتخار نماينده گى را در شوراي عالى اتحادشورى حاصل کرده اند
كه حرد ميبين گفتار فوق است.

ريفورم جديد نيز توجه جدى به ارتقاى شخصيت و تورينه معلمان مبدول داشته است
در اين جابه جا خواهد بود نقل قولى از ن. ك. كروپسكايا گزدد. «وظيفة معلمى و طيقه ييست متدس
و پراج كه اهميت و نقش آن هرچه بيشتر رور تارور افرونى ميبابد.»

در پهلوى صلاحيتهاى معلمان مسؤليت آنها در امر آموزش و پرورش نسل بالنده بيشتر يتردد.
زيرا آنچه در قسمت ريفورم گفته آمد، تطبيق آن در عمل قبل ارحمه به سعى و فعاليت مسؤلين
معارف وبه ويژه به معلمان مربوط ميباشد. بايد معلمان پيوسته در جهت ارتقاى دانش علمى،
مسلكى و فرهنگى خويش كوشش لازم ميبايد. ريفورم كهنونى تدابير لازمي را به خاطر بلند بردن دانش
و كيفيت كار آموزگاران و بهبود امور تدريسي و پداگوژيكي در نظر گرفته است؛ اما بايد به تدابير اتحاد
شده ريفورم بسنده كرد. لازم است شيوه خود آموزى را تقويه نمود. طوري كه ميگويند
«زنده گى معلم در آموزش است و آموزش حيات اوست»، يعنى معلم و آموزش به مثابه مامى و
آب ميباشند. وظيفة آموزگار پرا همتا و همه جانبه است. كار او تنها به تدريس مضمون
مشخص خلاصه نميشود؛ بلكه اوست كه اهل يد تلاش ورزد، تاشاگر دانش علم و مهارت را فرا

گیرند و جریان رشد و تشکیل شخصیت آنها سرعت یابد. از این رو ايجاب مینماید تا معلم مسؤولانه رفتار کند؛ چون که هر حرکت و هر سخن او برای شاگردانش آموزنده است. شخصیت خوب معلم است که شخصیت‌های خوب دیگر را بارمی آورد.

از جمله تدابیری که در جهت بهبود شرایط کار و زنده گی معلمان در نظر گرفته شده است از دیاد ۳۵ فیصد معاش آنهاست که تدریجاً از اول سپتمبر سال ۱۹۸۴ تنظیم میگردد و ضمناً شیوه های تشویق معنوی معلمان و پداگوگها نیز بهبود خواهد یافت.

در قسمت بهبود وضع و اداره مکاتب تدابیری نیز در نظر گرفته شده است، به خاطر هماهنگی ساختن کار مکاتب، ارگانهای دولتی، ادارات، وزارت‌ها، کمیته‌های حزبی و شوراهای کمیسیون مختلط ایجاد گردید و همچنان به خاطر رفع کمبودها و نواقص سیستم بازپرسی و نظارت نیز تقویت خواهد یافت.

کتابهای درسی هم در ریفورم جای ویژه دارند، البته مطابق تغییرات سیستم معارف کتابهای درسی با یک ثبات نسبی پیوسته در تغییر خواهد بود و با در نظر داشت آخرین دستاوردهای علم و تخنیک و نیازمندیهای جامعه کتابهای درسی پلان و پروگرام درسی محتوی غنی علمی را حاصل مینماید تا باشد شاگردان را با آموزش و فراگیری علوم سیاسی و اجتماعی آشنایی کامل بپوشد و اندیشه های عالی انسانی، اخلاقی، علمی و تکنالوژیکی را در ذهن شان تزریق نماید.

چون مکاتب اتحاد شوروی مبتنی بر کار و پولیتخنیک است، کوشش میگردد که شاگردان به کار عادی شوند، از این رو شاگردان صوف متوسطه یاد و ورکشاپها عملاً کار مینمایند و یا کار آموری آنها در شرایطی صورت میگیرد که به شرایط عادی کار مشابیه باشد. بنا بر این، شوراهای موظف میشوند و به ویژه در دهکده ها و مکاتب دهاتی تا همه امکانات کار خانه ها، فابریکه ها، کلهوزها و سمخوزها را به دسترس مکاتب قراردادده مؤسسات مذکور را از حالت صرفاً کمک کننده مکاتب بیرون آورده به دانشکده رنده گی واقعی دانش آموزان تبدیل نمایند و در چنین دانشکده هاست که در وجود آنها کولکتیویزم، مسؤولیت در برابر کار محوله، ابتکار، روش اصولی و سایر ممیزات سزوار شخصیت پدید می آید.

طوری که دیده میشود ریفرم جدید دارای ابعاد گسترده و مقیاس بزرگ است که ذیلاً به صورت فشرده دوره های یازده ساله و ده ساله را بررسی مینمایم .

دوره ده ساله معارف در شوروی مشتمل بر سه مرحله ذیل است :

مرحله ابتدایی صنوف اول تا سوم ،

مرحله متوسطه نامکمل صنوف چهارم تا هشتم ،

مرحله متوسطه مکمل صنوف نهم تا دهم .

مرحله اول ، یعنی دوره ابتدایی که مجموعاً هشت مضمون در آن تدریس میگردد عبارت

اند از :

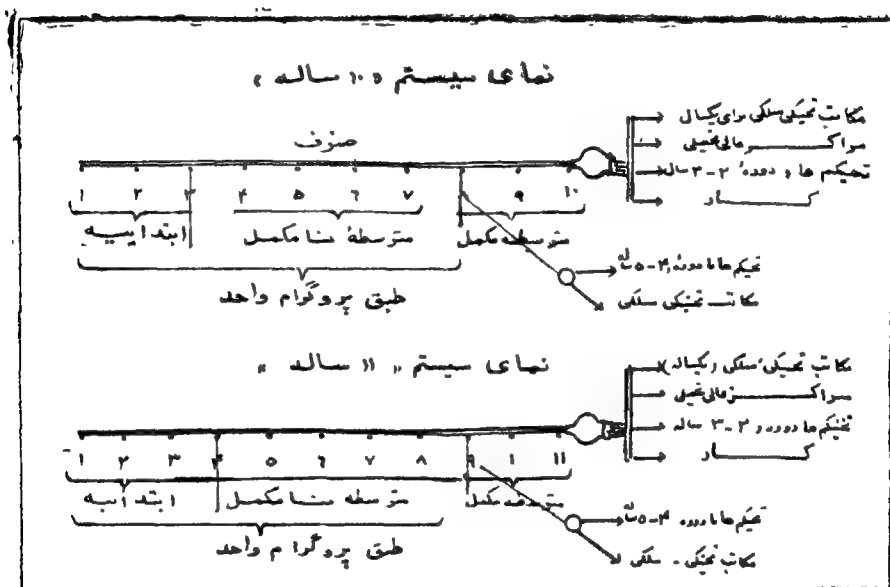
قرائت ، ریاضی ، (حساب و اساسات الجبر و هندسه) ، طبیعت شناسی ، کارهای عملی ، آرت ، سرود و موسیقی ، تربیت بدنی ، زبان مادری و برای مکاتب ملی زبان روسی .

مکاتب ملی در همه پانزده جمهوریت اتحاد شوروی سوسیالیستی وجود داشته تدریس در آنجا به زبانهای ملی صورت میگیرد . وظیفه مرحله ابتدایی آموزش اساسات علوم و آماده ساختن آنها به مراحل بعدی تحصیل میباشد . در این مرحله معلمان سعی میورزند تا تفکر کودکان را انکشاف بدهند و صرف به مضامین معین اکتفا نینمایند .

مرحله متوسطه نامکمل به مثابه « هسته کسب دانش اساسی » در باره طبیعت ، جامعه ، انسان و تشکل جهان بینی میباشد . در این مرحله بیست مضمون حتمی تدریس میگردد : فزیک ، کیمیا ، بیولوژی ، (نباتات ، زولوژی ، اناتومی ، فیزیولوژی و حفظ الصحه) ، تاریخ ، جامعه شناسی ، جغرافیه اقتصادی و فزیک ، زبان مادری ، زبان روسی و خارجی ، ادبیات ، استرانومی ، الجبر ، هندسه ، مثلثات ، موسیقی ، هنرهای زیبا ، رسم تخیلی ، کارهای عملی و تربیت بدنی . برای آثانی که میخواهند در این با آن رشته معلومات وسیعتر حاصل بدارند دروس اضافی در نظر گرفته شده است .

مرحله هشت ساله در سیستم ده ساله مرحله بیست که تمام شاگردان طبق برنامه واحد باید آن را سپری نمایند که البته بعد از ختم این دوره یا الی صنف دهم ادامه میدهند و یا از طریق مکاتب تخیلی ، مسلکی و یا تخنیکها با دوره ۴-۵ ساله تحصیل میپردازند که پس از آن

می‌توان یا به مؤسسات تحصیلات عالی شامل شد و یا به ادارات و مؤسسات تولیدی به کار پرداخت. برای آثانی که بنابه معاذیری در وقت و زمان آن تحصیل خود را تکمیل نکرده‌اند یا در جریان کار علاقه‌مند بیشتر تحصیل باشند، مکاتب و تخذیکها و دانشکده‌های شبانه همه امکانات تحصیل را برای شان فراهم ساخته است.



در ریفورم جدید ساختار مکاتب به گونه ذیل تغییر یافته است:

مرحله ابتدایی : صنوف اول - چهارم،

مرحله متوسطه نامکمل : صنوف پنجم - نهم،

مرحله متوسطه مکمل : صنوف دهم - یازدهم.

قسمی که دیده میشود به مرحله ابتدایی یک سال اضافه شده متوسطه نامکمل تا صنف نهم

و متوسطه مکمل الی صنف یازدهم ادامه پیدا میکند. مطابق سیستم جدید هر طفل واجد شرایط

مکتب الی صنف نهم مطابق پلان و آحاد درسی به کسب دانش پرداخته پس از ختم صنف نهم یا طور منظم تا صنف یازدهم ادامه میدهند و یا قسمی که در سیستم ده ساله ذکر گردیده از طریق مکاتب تخنیکی، مسلکی و یا تخنیکها به تحصیل میرد از ندکه بعداً بنا به خواش و امکانات خویش یا به تحصیلات عالی دوام میدهند و یا مطابق رشته های شان کار میکنند. بدین ترتیب همه شاگردان سند فراغت مکتب متوسطه مکمل را به دست می آورند که یکی از شرایط پذیرش در کار، داشتن سند فراغت دوره متوسطه مکمل می باشد.

سند فراغت دوره متوسطه مکمل را بعضاً به نام سند بلاغت و پخته گی هم یاد مینمایند و کاملاً به جاست؛ زیرا شاگردان دیروز به مثابه جوانان ورزیده، آگاه، ماهر و فعال به عرصه بلاغت پانهاده در خدمت جامعه قرار میگیرند.



نگاه‌گذایر شیوه‌گزاینیدن از من زبان‌خاز

ارزیابی یا مرحله سوم پروسه تدریس به اهداف و روشهای صنف ارتباط ناگستنی دارد و باید آن را با جریان صنف مورد مطالعه قرار دهیم.

مقصد اولی ارزیابی در صنف، قضاوت راجع به پیشرفت شاگرد و آموزگار است. ارزیابی، پیشرفت و انکشاف را ممکن میسازد. با گرفتن امتحان جنبه های قوی و ضعیف تشخیص میشوند. بنابراین، ارزیابی به این ماحوظ وجه دیگر آموزش به شمار رفته آموزنده را قادر میسازد که آنچه را قبلاً آموخته ولی فراموش کرده دوباره آن را به خاطر بیاورد. این قدم آخر در راه رسیدن به هدف و موضوعات آموزشی میباشد. بنابراین، معلم باید همواره از اهمیت ارزیابی مانند وسیله آموزش خاطر نشان کند.

آموزگار به طور منظم به ارزیابی تدریس به اساس عکس العمل، علاقه و انجام موفقانه کاری ضرورت دارد چون که نتایج حاصله، منع عمده پیمایش مؤثریت تدریس را تشکیل میدهد. (۱)

اولین قدم در تصمیم گیری برای ارزیابی مهارت زبان مربوط به آنست که انجام موفقانه مهارت را بدانیم. باری بر این موضوع تصمیم اتخاذ گردیده امتحان گیری به حیث وسیله معلوم نمودن لیاقت شاگرد دانسته میشود. یک امتحان خوب شامل نکات نیست که تمام وجوه مهم مهارت مذکور را ارزیابی کند. (۲)

چرا امتحان میگیریم؟

آیا امتحان برای آنست تا شاگردان دُکمی را از متباقی صنف تمیز دهد یا سعی داود تا اندازه مواد تدریس شده را معلوم نماید؟ آیا این امتحان برای صنف بندی شاگردان جدید تهیه گردیده است؟ آیا امتحان اندازه لیاقت اختصاصی شاگردان را، که به آن رسیده اند، نشان میدهد؟ هرگاه هدف معلوم نمودن اندازه لیاقت اختصاصی شاگردان باشد، آموزگار در جریان سال امتحاناتی را ترتیب مینماید که آن امتحانات جنبه های قوی و ضعیف شاگردان را نشان خواهد داد. نتیجه این نوع امتحانات نشان میدهد که کدام قسمتهای کار تدریس خوب و کدام آن قابل دو باره تجدید نظر کردن است و ضرورت به مشق و تمرین بیشتر دارد. (۳)

نویسنده میگوید: «یک امتحان خوب صنفی آموزگار را کمک به دریافت ساحات دقیق نموده مشکل شاگردان را نشان میدهد.» تا وقتی که معلم نکات ضعیف و مورد نیاز شاگردان را دریابد، نمیتواند به آنها کمک نماید. همچنان ارزیابی، آموزگار را کمک میکند تا ساحات مشکل برآمده درسی زبان را، که شاگردان آن را معلق یافته اند، بیابد. بنابراین، آموزگار، مؤثریت مفردات درسی و روش تدریس و موادی را که استعمال نموده ارزیابی میکند. نتیجه امتحان ساحات به خصوص مفردات را که تاچه اندازه برای شاگردان تدریس شده نشان داده مشکلات آنها را آشکار میسازد.

یک امتحان خوب صنفی زمینه مؤثریت شناخت و تولید اشکال درست زبان را مهیا میسازد. چنانچه باید امتحان شود و به کدام معیار؟ انکشاف تیوری جدید زبان، آموزگاران را از اهمیت تحلیل زبان که امتحان شده، آگاه میسازد. گرامر جدید تشریحی جای گرامر عنعنیه را میگیرد. زبان شناسان تمام سیستم مغلق مهارتهای زبانی و نمونه های سلوک زبانی را ملاحظه میکنند. مهارتهای زبانی واقعاً به اندازه بی مغلق است و به آن حد با هم نسبت به دیگر مهارتهای غیر زبانی ارتباط دارد که گاهی جدا کردن آنها به مقصد هر نوع ارزیابی غیر ممکن معلوم میشود. قبل از آنکه امتحانی ساخته شود، مهم است تا معیارهایی برای آن در نظر گرفته شود. کدام معیار از شاگردان زبان خارجی تقاضا شود؟ آیا از شاگردان زبان خارجی خواسته شود که مانند اصل زبان به آن سهولت مکالمه نمایند؟ آیا بعضی از عادات شاگردان زبان دومی به حیث اشتباه تلفی گردد؟

در این جا باید متوجه بود که راجع به امتحان اکتسابی بحث میکنیم. امتحان اختصاصی بدون تعقیب مطالعه کورس، مراقبت میشود .

امتحان اکتسابی به طوری که اصطلاح آن به کار رفته ، به ارزیابی رسیدن شاگردان به ارتباط به یک کورس مطالعه راجع میشود. امتحانات اکتسابی باید مستقیماً لغات ، ساختمان گرامری و متن و موادی که قبلاً به کار رفته به کار ببرد .

امتحانات اختصاصی وسیله مفیدی در ارزیابی عمومی دانسته میشوند. همچنان ضرورت به ارزیابی اکتسابی در طول سال از شاگردان است و میتواند با غیر از شاگردان صنف نیز صورت گیرد. در ذیل بحثی راجع به انواع امتحانات است که توسط آموزگار زبان خارجی ساخته میشود:

۱- آموزگار چیزی را امتحان کند که آن را درس داده است .

امتحان معمولاً شامل نکات ذیل است :

الف) یادآوری سطحی مواد قبلاً آموخته شده ،

ب) دوباره ترتیب دادن مواد قبلاً آموخته شده .

۲- در ارائه امتحان باید این نکات را به خاطر داشت .

الف) از ساده ترین مواد شروع شود،

ب) به مواد بسیار معلق باید پیش برود .

۳- در انتخاب مواد امتحان باید به خاطر داشت که :

الف) مواد مشکل آواز ، ساختمان و ترتیب کلمات انتخاب شود .

۴- در امتحان چند انتخابی معمولاً این مورد استعمال است :

الف) باید حد اقل یک مشوش کننده (تخریب کننده) وجود داشته باشد ،

ب) هدایات امتحان باید به زبان خارجی باشد .

امتحان اکتسابی درك شنیدن :

فونولوژی : لیاقت شنیدن همواز های با معنی مقایسه زبان خارجی حین مکالمه نورمال.

مورفولوژی : قابلیت شنیدن تمام تغییرات معنوی که در اثر تبدیل و تغییر اشکال واژه

حین سخن زدن نورمال به میان می آید .

نحو : قابلیت شنیدن زبان خارجی بدون شکاکیت ترتیب نحوی .

واژه : لیاقت شنیدن و دانستن کلمات در متون محاوره‌ی نورمال .

کلتور : لیاقت پیشگویی معنی به ارتباط موقف اجتماعی ، ارتباطات فامیلی ، عادات ،
عنعنات ملی ، ادبیات کلاسیک و غیره . به همین ترتیب امتحان‌گیری خوانش و غیره مهارتها
صورت گرفته می‌تواند. (۵)

امتحان آفاقی و عندی (Objective and Subjective Test) : در یک امتحان
مقاله‌یی ممتحن باید فکر کند که چه بگوید و بعد مفکوره های خود را تا حد امکان اظهار دارد ،
در یک امتحان چند انتخابی باید که تمام شانسها را محتاطانه بسنجد و خوبتر آن را انتخاب کند.
برعلاوه ، تمام امتحانات به قسم عندی نیز ساخته شده می‌توانند . ممتحن تصمیم می‌گیرد که کدام
ساحات زبان را امتحان کند ، چطور آن را امتحان کند ، و چه نوع مواد را امتحان کند ، چطور
آن نکات به خصوص را امتحان کند ، و چه نوع مواد را به کار برد . بنا براین ، تنها نمره دادن
امتحان را می‌توان آفاقی تعریف کرد . این به این معنی است که امتحان گیرنده عین نمره را بدون
در نظر داشت آنکه کدام ممتحن امتحانش را نمره می‌دهد ، می‌گیرد .

چون امتحانات آفاقی معمولاً دارای یک جواب صحیح می‌باشند ، به قسم می‌خانیکی نمره
داده شده می‌تواند و باز امتحان آفاقی توسط کمپیوتر هم نمره داده شده می‌تواند و دلیل مهمی
برای شهود و شهرت آن در بین ممتحنینی که مسؤول امتحان‌گیری تعداد کثیری شاگردان هستند ،
می‌باشد . (۶)

در این مرحله قابل یادآور است که باید بین اصطلاحات امتحان (Examination)
و تست Test تمیز شود ، چون هر دو اصطلاح به منظور ارزیابی و امتحان به کار می‌روند . باید یادآور شد
که اصطلاح تست معمولاً به سولاتی راجع و استعمال می‌شود که نمره دادن آن به قسم آفاقی
صورت می‌گیرد ، در حالی که امتحان به یک تعداد سولات آفاقی طولتر استعمال می‌شود .

امتحانات آفاقی : این نوع امتحان معمولاً از جهتی مورد انتقاد قرار گرفته که جواب دادن
آن نسبت به امتحانات عندی آسانتر است . در حالی که مسایل و مواد آن به اساس خواست ممتحن

آسان و یا مشکل ساخته شده می‌تواند. حقیقتی که امتحانات آفاقی آسانتر معلوم می‌شود نشان دهنده آن نیست که آن امتحان آسان است. امتحان سازان امتحانات معیاری، اختصاصی و اکتسابی نه تنها مواد خود را به دقت انتخاب می‌کنند؛ بلکه اجرای کار شاگرد را در هر جایی که لازم باشد در هر ماده تحلیل و تجزیه می‌کنند و آن را دو باره می‌نویسند.

هیچ گاه نباید ادعا شود که امتحانات آفاقی آن وظایفی را انجام می‌دهد که به آن مقصد ساخته نشده است. آنها هیچ گاه لیاقت مفاهیم و اجرای آن را امتحان کرده نمی‌توانند. احتمالاً یک امتحان خوب صنفی دارای هر دو جنبه آفاقی و عندی می‌باشد.

بعضی از انواع امتحان آفاقی:

- ۱- ترانسفار میشن، ۲- تکمیلی، ۳- یکجا کردن، ۴- علاوه کردن، ۵- دوباره ترتیب دادن، ۶- صحیح و غلط، ۷- چند انتخابی.

امتحان اختصاصی (Proficiency): امتحان اختصاصی برای مقاصد بیشتر رشته خاص ترتیب می‌گردد. امتحان اختصاصی به هیچ صورت به کدام نصیب درسی ارتباط نداشته برای شاگردان مختلف چندین مکتب و بیشتر از آن ترتیب می‌گردد.

این نوع امتحان برای آنست تا معیارهایی را برای تحصیل بعدی به شاگرد عرضه دارد و از وی تقاضا می‌گردد تا چه حد باید خود را در آن رشته اختصاصی زبان برساند.

امتحان استعداد (Aptitude): این امتحان زبان برای آن طرح و ترتیب می‌گردد تا اجرای احتمالی شاگرد را در زبان خارجی، که تا هنوز به آن شروع نکرده، پیمایش و ارزیابی نماید، یعنی این استعدادش را در آموزش زبان ارزیابی می‌کند. استعداد آموزش زبان موضوع خیلها بفرع است که شامل فکتورهایی مانند ذکاوت، سن، انگیزه، حافظه، حساسیت فونولوژیکی و حساسیت نمونه های گرامری می‌باشد.

امتحان تشخیص (Diagnosis): اگرچه اصطلاح امتحان تشخیص بسیار مستعمل است؛ اما امتحانات معدودی به حیث امتحان تشخیص ساخته شده است. امتحانات اکتسابی و اختصاصی معمولاً به عوض امتحان تشخیص به کار می‌روند. در این نوع امتحانات نخست ساجات مشکل تشخیص می‌گردد، سپس کار تعمیری مناسب صورت می‌گیرد. (۷) باید به

یادداشت که امتحان استعداد برای انتخاب و صنف بندی شاگردان بسیار مفید است. (۸)

معیار و انواع امتحان : [۱]

اعتبار امتحان (Validity) : اعتبار امتحان در آنست که چي رابه کدام اندازه مفروض ارزیابی میکند. هر امتحان چه کوتاه، غیر رسمی (صنفي) یا امتحان عمومی عامه باید تا حدی قابل اعتبار باشد که امتحان ساز تصور آن را دارد. امتحان باید ارزیابی واقعی مهارت به خصوص را که به آن هدف ساخته شده ارزیابی نماید .

اعتبار محتوا : این نوع اعتبار وابسته به تحلیل دقیق زبان مورد امتحان و هدف کورس به خصوص میباشد. این امتحان باید طوری ساخته شود که نماینده و یا نمونه هر درس کورس بین امتحان و اهداف کورس دارای ارتباط باشد .

اعتبار ساخت : اگر امتحان دارای اعتبار ساخت باشد، قادر به ارزیابی خواص به خصوص تیوری زبان و سلوك آموزش آن خواهد بود. این نوع اعتبار موجودیت تیوریهای آموزش زبان را نشان میدهد یا قابلهای پذیرشی و مهارتها را میسازد .

اعتبار تجربی : این اعتبار در نتیجه مقایسه نتایج امتحان با نتایج بعضی از معیارهایی که ارزیابی میکند، به دست می آید.

۱- یک امتحان موجود، ساخته شده یا تعیین شده که قابل اعتبار است، در عین زمان داده میشود.
یا :

۲- اندازه گیری آموزگار یا هر یک دیگر چنین شکل ارزیابی مستقل در عین زمان داده میشود.
یا :

۳- انجام بعدی امتحان گیرنده گان در وظیفه به خصوص توسط این امتحان ارزیابی میگردد.
و یا :

۴- درجه بندی آموزگار یا چنین شکل مستقل ارزیابی بعدتر داده میشود .

نتایج حاصله از هر یک آن در روش فوق عبارت از اندازه های اعتبار جاری به ارتباط معیار به خصوص استعمال شده میباشد.

قابلیت اعتماد Reliability : یکی از خواص لازمه هر امتحان خوب است :

رای آنکه امتحانی قابل اعتماد باشد ، امتحان در قدم نخست باید قابلیت اعتماد را به حیث سیله ارزیابی داشته باشد . هرگاه امتحان مذکور در وقت‌های مختلف به عین شخص دوباره داده شود ، و باز نتایج مختلف به دست آید ، قابل اعتماد نیست ، قابلیت اعتمادی که به این طریق ارزیابی می‌گردد ، به نام امتحان دوباره امتحان قابلیت اعتماد برای تمیز آن از نمره دادن و دوباره نمره دادن راجع می‌شود .

عواملی که قابلیت اعتماد یک امتحان را متأثر می‌سازند ، عبارت انداز :

۱- نمونه مواد منتخب برای امتحان گیری ،

۲- امتحان گیری ، یعنی آیا عین امتحان به گروه‌های مختلف تحت شرایط مختلف در اوقات مختلف داده شده یا بطور ؟

طرح امتحانات صنفی :

هر آموزگار ناگزیر است تا در مواقع معین ، آماده‌گی برای امتحاناتش بگیرد . وقتی امتحان را آماده می‌کند باید تصویری صنف به خصوص را که برای آنها امتحان می‌سازد به خاطر داشته باشد .

آموزگار باید از لحاظ مهید بودن موضوع سوال‌های ذیل را از خود بپرسد :

آیا تمام هدایات به قدر کافی روشن است و باعث شک و تردید شاگرد نمی‌گردد ؟

آیا کدام نکته مبهم در امتحان موحود است ؟

آیا امتحان طوری ساخته شده که شاگرد از آسان به مشکل پیش می‌رود ؟

آیا مواد امتحان قابلیت شاگرد را در استعمال زبان نیست به دانش آن امتحان می‌کند ؟

آیا مواد امتحان از لحاظ زبانی مفید است ؟ باید مواد امتحان ساختمان‌های معمول را امتحان

کند نه اشکال غیر معمول را که حتی اهل زبان آن را استعمال نمی‌کنند . (۱۰)

اقتصادی بودن امتحان (Economy) :

چنانکه همه کادرهای تربیتی آگاه اند ، مسأله امتحان و امتحان گیری خیلیها پر مصرف شده

می‌تواند . هرگاه امتحان معیاری به کار رود ، باید قیمت فی جلد کتابچه امتحان و اینکه آیا امتحان

دوباره قابل استفاده است را به خاطر داشته باشیم .

سهولت در نظارت و نمره دادن امتحان (Scorability) :

آیا هدایات به قدر کافی مکمل و واضح است تا ممتحنین حین امتحان گرفتن به سرعت و مؤثریت کار خویش را پیش ببرند. شیوه نمره دادن بالای مفیدیت وسیله داده شده نیز تأثیر دارد. آسای تعبیر و تفسیر امتحان: این مهم است تا ما معلومات را مشاهده کرده مورد غور قرار دهیم. آیا کدام امتحان جدید وجود دارد که راجع به اعتماد و اعتبار امتحان معلومات واضح دهد. ماضیورت به رهنمایی عمومی برای معنی و مفهوم نمره دادن امتحان داریم، در غیر آن به کار بردن آن به یک حالت مؤثر مشکل خواهد بود.

تفسیر نمرات، نمره اصلی (خام): نمره اصلی در اثر شماریدن جوابهای صحیح به دست می آید. مثلاً نمره اولی یا اصلی ۴۸ از ۵۰ اعلی است، در حالی که نمره ۲۰ از ۵۰ بسیار پایین و ضعیف است؛ اما اگر از گروهی از محصلان دانشگاه سوال شود که الفبا را از «الف» تا «ی» به ترتیب بخوانند نمره ۴۸ از ۵۰ کم به نظر میرسد، در حالی که اگر از همین گروپ محصلان تقاضا شود که حروف الفبا را از «ی» تا «الف» در مدت زمان بسیار کم بخوانند، نمره ۲۰ از ۵۰ عالی ارزیابی میگردد.

بنا بر این، چطور میتوانیم که به نمره اصلی ارزش قابل شویم؟ برای هر امتحان باید یک روش ساده تفسیر نمرات در پایان امتحانات عمومی بعضی از گروپها داشته باشیم. یک اصل آن است که نمره «وسطی» را در امتحان پیدا کنیم.

میدیان (Median) نقطه وسطی سلسله یی از نمرات است، و وقتی نمرات به ترتیب مرتبه شان ترتیب گردد. مثلاً ۱۵ شاگرد این نمرات را در امتحان به دست آورده اند. ۵۰ - ۶۰ - ۶۵ - ۷۰ - ۷۲ - ۷۷ - ۸۰ - ۸۳ - ۸۵ - ۸۶ - ۸۹ - ۹۰ - ۹۲ - ۹۴ - ۹۹. برای به دست آوردن میدیان باید این ارقام را به ترتیب رتبه آنها ترتیب نماییم و اکنون قسمت وسط این سلسله را پیدا میکنیم. که در مورد ۱۵ نمره ما نمره هشتم از هر دو طرف انجام مییابد. بنابراین، عدد ۸۳ را در نقطه وسطی میابیم.

اوسط ریاضی، عبارت از مجموع جداگانه نمرات هر تعداد آنهاست. هرگاه ۱۵ نمره فوق را با هم جمع کنیم. مجموع آنها ۱۱۹۲ خواهد شد. هرگاه بعد از آن مجموعه ۱۱۹۲ را بالای ۱۵ تقسیم نماییم. اوسط آن $79\frac{1}{4}$ میشود. در مثال، میدیان و اوسط Mean تقریباً بسیار نزدیک

است. معیار انحراف: Standard Deviation

معیار انحراف توسط فرمول نشان داده میشود:

$$S.d = \sqrt{\frac{\sum d^2}{N}}$$

حرف N تعداد نمره را و انحراف هر یک را از اوسط نشان میدهد.

مثلاً:

(Step 1)	Score	Mean	Deviation,	Squared (d ²)
	۳۵	deviates From 27 by	۸	(Step2) ۶۴
	۳۴		۷	۴۹
	۳۳		۶	۳۶
	۳۲		۵	۲۵
	۳۰		۳	۹
	۳۰		۳	۹
	۲۹		۲	۴
	۲۹		۲	۴
	۲۷		۰	۰
	۲۷		۰	۰
	۲۷		۰	۰
	۲۶		-۱	۱
	۲۶		-۱	۱
	۲۵		-۱	۱
	۲۵		-۱	۱
	۲۵		-۱	۱

۲۴	-۱	۱
۲۳	-۲	۴
۲۳	-۲	۴
۲۲	-۲	۴
۲۰	-۳	۹
۱۹	-۴	۱۶
	-۵	۲۵
	-۷	۴۹
	-۸	۶۴
<hr/> ۷۰۲	<hr/>	<hr/> ۴۳۲

$$\begin{aligned} \text{(Step3) } \quad \text{Total} &= \sqrt{\frac{432}{26}} - \sqrt{\frac{16 \cdot 62}{4.074}} = 4.68 \\ \text{(Step4) } \quad \text{S.d} &= \\ \text{(Step5) } \quad \text{S.d} &= \end{aligned}$$

انحراف معیاری 4.08 به طور مثال، تفاوت کمتر را نسبت به انحراف معیاری 8.96

نشان میدهد.

انواع امتحان :

ارتباط زبان و آموزش زبان :

عین دانش اساسی واقعیت‌های آموزش زبان دری بالای امتحان زبان تطبیق میشود .
 بعضی فرقه‌ای بین آموزش و امتحان زبان از لحاظ ستراتیژی و اقتصادی بودن آنها موجود است. وقت امتحان کم و نایاب است. باید که در ظرف یک ساعت چیزی که در یک ماه یا یک سال و بیشتر از آن اندوخته شده است، امتحان نمود. باید از قسمتهای مختلف مواد آموزش برای امتحان، انتخاب کنیم؛ چون آموختن بعضی چیزها به نسبت معلومات قبلی از آموزش زبان سهلتر آموخته میشود، لذا آنها از بین دیگر مواد باید حذف شوند. سعی شود تاجاهای مشکل آموزش را امتحان کنیم، زیرا گفته میشود که فهمیدن مشکل، دانستن زبان است.
 بنابراین، گفته میتوانیم امتحان پر ابهاما، امتحان زبان است :

تیوری امتحان زبان خارجی :

این تیوری به اساس دانش فعلی زبان و مشاهدات استوار است که متوجه نقش عادت در آموزش زبان میشود. (۱۲)

تکنیکهای امتحان :

تکنیک ساخت، تکنیک عمومی برای تمیز آوارهای زبان خارجی ساده است. معنای یک دو مکالمه را به جهر میخواند و از شاگردان میخواهد تا آواز مدنظر را تشخیص دهد. برای امتحان استعمال زبان که هدف ما هم است، تنها قسمتهای فونیمیکی و مقایسی را تطبیق میدهیم. در آثاری که تعییرات فونیمیکی را با یک فونیم تطبیق میدهیم در حقیقت نسبت به استعمال زبان تخیلیهای تربیه زبانی را اجرا میکنیم

تکنیکها : Wheel Will

۱ ۲ آواز و عدد ۱-۲

ده مثال داده شود

آواز و عدد ۲-۳

املا ۳-۴

جوره های مشابه minimal pairs ۴-۵

Same different

متحان مقایسه آوازها در سه مثال ۵-۶

مقایسه آوازها به مودل ۶-۷

Two pictures : آواز و عکس مثلاً ۷-۸

Sheep and ship

Three pictures : knife pen spoon

و غیره . (۱۳)

مأخذ و یادداشتها :

1. Keneth chastain, the Development of Modern Language Skills: Theory to Practice; Chicago: Rand Mc. Nally and Company, 1971, P. 324.
2. Frank M. Grittnor, Teaching Foreign Language, New York: Harper and Row, publishers, 1969, PP. 340—342.
3. Wilga M. Rivers, Teaching Foreign Language Skills, Chicago: university of Chicago Press, 1968, PP. 286—287.
4. J.B Heaton, Writing English Language Test, London: Logman, 1976 PP. 2—3.
5. Frank M. Grittnor, PP. 340—342.
6. J.B. Heaton, P. 11.
7. Ibid, P. 165.
8. FER. Dacany, Techniques and Procedures in Second Langnage Teaching, Quezon City: Phoenix publishing House, 1963, pp. 450—520
9. Heaton, P. 165.
10. Rivers, PP. 308—309.
11. Daved Harris, Testing English as a Foreign Language, New York· Mc Graw—Hill Book Company, 1969, PP. 21 - 23.
12. Robert Lado, Language Testing, New York: Mc Grow Hill Book Company, 1964. P. 11.
13. Ibid, P. 64.

د پياوړي روزنې په واسيلې سوخو ملنسکي لنډه پېژندنه

واسيلي سوخو ملنسکي د ۱۹۱۸ کال د سېپتمبر په مياشت کې، پاو ليش ته نژدې، په هغه سيمه کې وز بريد، چې بيا يې خپل ټول ژوند هلته تير کړ. د ده پلار يو بزگر ترکان و، چې له واسيلي پرته، دوه نور رامن او يوه لور يې هم درلوده. او بيا وروسته دوی څلور واړه ښوونکي شول. دده ماشوم توب دکړ او ونو اور بر و بوڅخه ډکو، په کور کې يې دودې او خواړه ډير لږ وه، نوله همدې امله کله چې واسيلي غوښتل، د خپلو زده کړو او لوستلو لپاره، په ۱۵ کلنۍ کې کريمچوگک ته ولاړ شي، د ده مور دخوداڼو پخو پټاټو او دوو گيلاسو پخو لوبياوو څخه پرته، نور هيڅ شې نه درلودل، چې هغه ته يې د سمر او ډېر ديسوالي د ټوښې لپاره ورکړي.

سوخو ملنسکي اصلاً د طب او طبابت په زده کړه پيل وکړ. خو کله چې هغه د لومړي ځل لپاره مورگو (Morgue) وليدله، نو تصميم يې ونيو چې دهغه پر مخاې د ښوونې يا تدريس دنده انتخاب کړي. ده په دغه وخت کې مقالې او نثرونه ليکل. اوله همدې سببه ژر تر ژره د پايښير (Pioneer) په نامه د ماشومانو د ژورنال ليکونکي ډلې (چې په ماسکو کې خپرېده)، د واسيه سوخو ملنسکي په وسيله لاسليک شوي مقالې و ميندلي، چې دغه شې بيا په خپل ذات کې ددې مانا ورکوله، چې هغه دخپل عمر په ډير کوچنيوالي کې په ليکلو پيل کړی و.

په ۱۷ کلنۍ کې سوخو ملنسکي بيرته کونړ ته راستون شو. او د يوه لومړني ښوونځي د ښوونکي په توگه يې په کار پيل وکړ. په داسې حال کې چې په خپل کار بوخت و، ورسره يو مخاې يې

دېولتاوا دهنوونی اوروزنی دانستیتوت ، دیوه بانندی زده کوونکی په توگه ، دډگری کورس هم پای ته ورساوه . کله چی په (۱۹۴۱ - ۱۹۴۵) کی دوطهانی ستره جگړه پیل شوه ، سوخو ملنسکی په همهغه لومړنیو شپوکی خپل نوم ثبت کړ . په دی وخت کی دهغه داستوگنی کلی اونوری ورتزدی سیمی دفاشیستی لوتماراتو اواشغالگرانو په وسیله نیول شوی وی . او همدا شان دهغه اتلس کلنی ماندینی ویراپوفشا په نیول شوی سیمه کی دپارتیزانانو سره مرسته کوله ، هغه دگشتاپو (Gestapo) په وسیله ونیول شوه او بدی شوه . خو کوم وخت چی ویرا (Vera) دنازیانو په بدیخانه کی ماشوم وزیږاوه ، یوه نازی افسر ، هغه ماشوم چی دژوند څخه یی یواځی څرورځی ریاتی نه دی تیری شوی ویراته راوړ ، او ورته یی وویل ، که چیری ته دمحل سارمان دپارتیزانانو دمشرېوم راپه گوته نه کړی ، نو موږ به هم ستا زوی ستا په محکی درته ووژبو . دغه پېښه عملی شوه ، او ویراپوفشا هم دریاتو ورځو وھلو تېکولو او دسحت څور او عذاب څخه وروسته په داروځړول شوه... دغه ترازیدی ، دسوخو ملنسکی دوروستی ژوند لپاره ، دهغه غمونو ، اندیسو او څورونو څخه یوه ډکه مسع وه . نو په دی توگه هغه چېلی مړینی ته ، دچپل ژوند ، په ډیر نژدی شپوکی ، دچپل میرمنی دمړینی په ځواب کی داسی ولیکل . «ره ددو عواطفو څخه ډک یم ، مېه او کرکه . مېه دماشومانو لپاره او کرکه هم دفاشیرم لپاره . رماړه به دتل لپاره په قهر او عصه کی ورتیری . او په عین حال کی به دتل لپاره دغه مجبوریت هم احساسوم چی دچپل هېوادتولو ماشومانو ته په چپله غیرکی ځای ورکړم . او پری به بزدلم چی هوی ریڅ ، عم او اندیسه وویي... او هم به هره ورځ او هره گړی هڅه کوم چی په ماشومانو کی د بشریت او انسانیت احساس او یا هم هغه طریف او نارک قابلیت را ژوندی کړم ، چی دپورو درېوېو مغلقی او پېچلی انگاری او دهغوی روح او معویت درک کړی .»

هغه وخت چی په اشغال شوی پاولیش کی ، دغه ترازیدی رامنځ ته شوه ، دسوخو ملنسکی هم ، مسکو ته نژدی ، په یوه جبهه کی ډیر سخت تېبی شو . او هم هغه گولی چی دده په سبه کی نوتلی وه ، په حقیقت کی دده دپاتی ژوند ترپایه ورسره وه . دی د هیواد په یوه گڼه بڼه یعنی اېدمورنېه Edmortia کی په ژوره توگه ، تر معالجي لاندی ونېول شو ، خو کله چی دروغتون څخه راووت ، داسی څرگنده شوه ، چی نور نودی د خپلو تېوله کبله د یوه فعال ژوند لپاره

مناسب او ورنه، له بل پلوه د ده لاس ته هم د نازي لوتچارانو او اشغالگرانو په منگولوکي و... نوله همدې سببه سوخوملنسکي په همهغه لحاي کي چي تر معالجي او تداوي لاندې نيول شوي و، په يوه نژدي ښار کي چي او ف (ufa) نومېده، د يوه ښوونځي دمدير په توگه په کار پيل وکړ. او کله چي هم هغه وخت او کراين ډير ژر تر ژره خپله آزادي او خپلواکي تر لاسه کړه، دې هم خپل کور ته راستون شو. او دهغي سيمي د ښوونې او روزنې د ځانگي چاري ورته وروسپارلې شوې. البته د ده دغه را وروسته کلونه، ډير سخت، کړاو خن او دستونزو د کلونه وو. له مخکې ريات ښوونکي تخریب او له منځه تللي وو. او هم يواځې د ښوونکو شمير کم و، بلسکي کتابچو او نورو درسي وسايلو هم درک نه درلود. همدا شان د جنگ او جگړې په وسيله د ماشومانو ماشوم توب، هم د زياتو بدمرغيو او ناحوالو سره مخامخ شوي و، دوی خپل پلرونه هيڅ نه ووليدلي، او يايي هم نه پيژندل. هغوی داشغالگرانو او لوتچارانو د زيات ډار، ويري او تورتم اچونې څخه سخت وحشي او بيگانه شوي وو. په دغه ډول کلو نو، شيسو او وختونوکي وو، چي د سوخوملنسکي تيوري (نظريي) يا همي تيوري چي د ماشومانو څخه په دفاع، ملاتړ او پاملرنې سره ولاړه وه، تکوين او جوړښت وموند. د يا دوني وړ ده چي دغه وضعه او حالت په خپل ذات کي، د ښوونې او روزنې په تاريحچه کي، يو دوی تيرپ يا ډول نه و، له مخکې پستالوزي د ناپليون د جگړو څخه وروسته، ماکارينکو، په روسيه کي دمديني جگړې څخه وروسته او اوس هم دستري و طبيالې جگړې څخه وروسته سوخوملنسکي ډگر ته راووت. بل هيڅوک د ماشومانو په څير، د جگړې د ويري او دارڅخه ريات متأثر او نه ځورېږي. نوله همدې امله د جگړې څخه په وروسته وختو کي، ښوونکو ته ډيره سخته اړه او ضرورت وې. دغه ډول اوضاع او شرايط وو، چي سوخوملنسکي ته يې، دهغه دکار د پيل سره سم او بيا يې هم دهغه دکار تر وروستي ورځي پوري لارښوونه کوله، تر څو دې د ماشومانو د ويري، تورتم، غم او اندېښنې په باره کي زياتي ليکنې او څيړنې وکړي، او هم د ښوونکو څخه هيله او غوښتنه وکړي چي په پوره دقت او پاملرنې سره دخپلو زده کوونکو سترگو ته متوجه دي. او هم په دې توگه دې نتيجه ته ورسيد، چي په هيڅ ډول د ماشومانو رنځيدل، له خورېدل او کړيدل نه زغم او تحمل وړ نه دي.

يوه ورځ سرخو ملنسکی، ديوې داسې کوچنۍ نجلۍ سره مخامخ شو، چې ژړلې او پر مخ
 يې اوښکې بهيدې. دا ځکه چې د دغې کورنۍ، په همدې نژدې وختو کې خپل پلار د لاسه وړ-
 کړی و، او هم په دې توگه ځينو ناپوهو او بې لارو هلکانو، دا په ښوونځي کې ځوروله او ورته
 ويل به يې، چې دا اوس يې پلاره او ځوک نه لري. خو سرخو ملنسکی د دې وضعې په ليدو سره
 هغې ته وويل: «زه به ستا پلاريم او ته دغه شې هر چاته ويلای شې، زه ستا پلاريم.»

په دې وخت کې ده په خپله هم يوه کورنۍ در لو ده، چې په هغې کې، د ده يوه ښځه، يو
 زوی او يوه نجلۍ وه. اما د دې سره سره، بيا هم د نه شوای کولای چې هغې ته بل ډول ځواب ورکړي
 د دې لپاره چې سرخو ملنسکی له ماشومانو سره ډير زيات نژدې او په تماس کې وي، نو
 ځکه په ۱۹۴۷ کې يې خپله ادارې دنده پرېتو ده، او پاو ليش ته په راستيدو سره يې، د يوه ښوونځي
 چارې په لاس کې واخيستې. د يوه ښوونځي چارې چې نه يواځې په شوروي اتحاد کې، بلکې
 همدا شان په نورو هيوادو کې هم پوره نوم او شهرت لري.

دهغه وروسته، کال په کال ټولې هغه ورځې چې يو په بل پسې تلې او راتلې، يو دبل سره ورته
 او مشابه وې... سرخو ملنسکی به هر سهار، په څلورو يا پنځو بجو دخو به پاڅيد، دخپلې کوتې
 څخه به راووت اود مديريت دمطالعې په خونه کې به يې په کار پيل کاوه. هلته به يې هم تر اتو بجو
 پورې دخپلو کتابونو او مقالو په هکله فکر کاوه او په ډيره روښانه او واضح توگه به يې خپلې ليکنې کولې.
 په اتو بجو به يې خپله مطالعه بس کوله، او د ماشومانو د ښه راغلي لپاره به دهليز ته راووت.
 هغه به ډير لږ وخت د ښوونځي څخه ناسوب و، او حتی هغه وخت هم چې دې د پيداگوژيکې
 پوهنې د اکاډيمۍ دواسته غړی په توگه وټاکل شو، بيا به هم بيله ناسوب بيا ژر تر ژره خپلې دندې
 ته راته. په دوې کې به هغه ټول ښوونکي، پرينډول، چې خپلې رخصتۍ تيرې کړې. او په داسې
 حال کې چې په خپله ده به په ښوونځي کې، د ښوونځي د ترميم او څخه پاملرنه کوله، او هم به
 يې د ماشومانو سره يوځای د ښوونځي په بڼ او دانگورو په باغجو کې کار او فعاليت پرمخ بيوه.
 سرخو ملنسکی دخپل ژوند په وروستيو کلونو کې، په دې پوه شو، چې د ده د مرگ او مړينې
 شيبې رانژدې کيزې او داهم ځکه هغه گولې چې د ده په سينه کې ننوتې و، په ډير زحمت او
 مشکل سره يې خپل کار ته دوام ورکاوه، خوددغه رنځ او تکليف سره سره، بيا هم د ده شکايت

دهیجا هوزوته نه رسیده.

دهغه ملگری او همکاران نه په یاد لری، چی څنگه به یو په یو او په نابیره توگه، دسونو-ملنسی رنگ الوتلی اوزیر وواخت، خپل زړه به یی کلک په منگولوکی ونیو او دخپلی دمطالعی دکوتی پر لور به رمی شو. او هم به یی داسی بنوده، چی دغو دقیقو څخه وروسته به بیرته راوگرځی خو کله چی به بیرته راغی، او ورڅخه به پوښتنه وشوه، چی څه پینه وه دهر یوه څخه به یی هیله کوله چی دغه موضوع هیږه کړی. او په دی توگه به یی بیرته دهمغو پاتی خبر و اترو دوام، خپلو خبرو ته دوام ورکاوه، او همداشان په ډیره کلکه سره به یی خپل ملگری ښوونکی دښوونځی دروزونکی ډلی په خونگی دکورنیو ناخوالو، نیمگرتیاوو، ناروغيو او داسی نورو اندېښنو دیادولو او بیا نولو څخه منع کول.

سونو ملنسی دخپل ژوند شل کلونه په دی ډول تیر کړل. دهغه دسهاروختی شبی دلیکلو لپاره وقف شوی دی. دورځی په منځ کی به هغه دلوستلو او سقونو ښوونه کوله، او هم به یی دنورو ښوونکو لوست او درسونه کتل. دلوستو او درسونو دپای ته رسیدو څخه وروسته به هم دخپلو رده کوونکو سره دسیل او قدم وهلو لپاره دباندی نه. او په دی توگه به یی دیوزیات شمیر لیدونکو او کتونکو سره لیدنی او کتنی کولی. یوزیات شمیر وگری به هم دررگوو کیلومتر په واټن وهلو، دپاولیش ښوونځی نه راتلل. او همدارنگه دخلوښتو څخه تر پنځوسونو ښوونکو، دښوونځیو مدیرانو، دپوهنتون استادانو او داسی نورو مریبونو او روزونکو به په گروپی او یا خوهم په انفرادی توگه ددغه ځای څخه لیدنه او کتنه کوله.

دپاولیش (Pavlysh) په ښوونځی کی هم، په حقیقت کی، لکه په بل هر ښوونځی کی، دښوونځیو دپلټونکو دقانونی اورسمی لیدنو کتنو په منظور، ددوی دنظر یو او مفکورو لپاره یو ځانگړی او مخصوص کتاب ایښودل شوی و، چی دادی همدلته دیوبل کتاب څخه یو څو هغه مفکوری او نظرونه، رااخلو، چی دغیر رسمی (دخپلی خوښی) دکتونکو په وسیله څرگندی شوی دی: «ما په دغه مشهور، ټکلی او په زړه پوری ښوونځی کی یو ځی یوه ورځ تیره کړه خو په هغه کی دومره زیات شیان زده کړل، لکه چی می دخپلی زده کړی په څلورو کلونو کی زده

کړی وو.»

« ناسوځو ملنسکي کتابونه مخکې لوستلي وو. او دادی اوسنۍ نې هم دلته ټول هغه څه په سفرگو وليدل کوم چي ما د ده په کتابونو کې لوستلي او ليدلي وو. او همدادې چي اوس يې ډير زيات تر پخوا زما مينه او گرانيت لځاته را کښلي دي.»

« دپاوليش ثانوي ښوونځي، بايد ديوه پوهنتون په بڼه واوړي. په جديت او کلکه سره وایم هرڅوک چي دلته د ماشومانو او ښوونځي دښوونې او روزنې سره اړيکي لري، حيرانتيا او مينه ورباندې غلبه مومي.»

ټول هغه کتابونه چي د سونو ملنسکي په قلم ليکل شوي دي، اصلاً يې دښوونکي کار او فعاليت تر تحليل او تجزيې لاندې نيولي دي. او تر هر څه دمخه لومړي يې هم، دښوونې او روزنې يو اړخ، يعنې د ماشوم څارنه، او پاملرنه او بيا يې هم دهغه نور اړخونه تر پوره غور او مطالعې لاندې نيولي دي. د مثال په توگه « دښوونځي د ماشومانو تر منځ د کوليکيني روحيت ته وده ور کول (۱۹۵۶)، دکار په هکله کمونيستي ذهنيت ته وده ورکول (۱۹۵۹)، دښوونځي د ماشوم باطني نړۍ (۱۹۶۱)، دشخصيت جوړول دشوروي په ښوونځيو کې (۱۹۶۵). د شپينې (سيزي تر پابه هغه دخپلو مفکورو او نظريو په لنډيز او يودبل سره په ترکيب او يوځای کولو، او په دې وسيله يې دهغوی ټولو څخه د ښوونې او روزنې لپاره د يوې بشپړې او عمومي تيوري په جوړولو پيل وکړ. او بالاخر هم د دغو هاو مخلو نتيجه، دپاوليش ثانوي ښوونځي تر عنوان لاندې، په ۱۹۵۹ کې، په يوه ستر مونوگراف کې تنظيم شوه. او په همدغه کال کې يوبل کتاب دده په وسيله تر دغه سرليک لاندې چي «زه خپل زړه ماشومانو ته ورکوم» وليکل شو. دغه کتاب د منځنيو ښوونځيو د زده کوونکو دپا مارني او ښوونې سره اړيکي لري. او هم د هغه مونوگراف پاڼې برخه بانه چي د تکيو لخوانانو په هکله وه، په ۱۹۷۰ کې، د ده د مړينې څخه يوه مياشت مخکې « ديوه هيواد وال منځ ته راتگ» تر سرليک لاندې ډگر ته را ووته.

سونو ملنسکي پوهيده چي د هغه مرگ لري نه دي، ټوله همدې سببه يې د هغه لپاره نياري نيوه، او هم يې په همدې شيوو او ډگر مشکل وخت کې، په مسکوکي، خپل ملگري ته داسې وليکل:

«زما زړه بيا په دې شپه کې، په داسې ټول ده، چي داومېنې هغه د وي کو چي تر دې چي

«جگرې په وخت کې ، زما په سینه ننوتلی دی ، په ډیر نژدې وخت کې به دو پنی هغه رگ ته ور ورسېږي ، چې یواځې غوملی مټره زما د زړه څخه لرې نه دی . خوزه البته د هغه غه لپاره پوره تیاري لرم چې بیا وروسته به رامنځ ته شي . او همداشان اعتراف کوم ، ډیر به ښه وای که چیرې زه مخکې دمخه په هغه باندې پوه شوی نه وای... اما متأسفانه چې دغه شی ماته ډاکټر ویلی دی ، او په هغه باندې پوهیزم . او هم یو بل عملیات له دی چې زما زړه دهغه توان او قدرت نه لري ، د بحث څخه وتلی دی .»

«ترکومه لځایه چې دغه کوچنۍ اوسپنیزې زړې وخت راګړی ، زه به هڅه وکړم ، غومره چې زما په وس کې وي ، هغو مړه زیات کار وکړم . زه به کوبښ وکړم ، چې په دغه وخت کې زما تر لاس لاندې ، ډیر مهم اوستر کارونه بشپړ کړم . او یا په بله ژبه زه به هڅه وکړم چې خپل نا تمام کتابونه تمام او بشپړ کړم .»

یو لیک یې دخپلو آثارو د چاپولو په هکله په کیف کې ، یوې چاپخانی ته ولیږه او هغه هم په دغه کلمو پیل شوی و : «زما د نه روغیدونکې ناروغۍ ، او همدارنگه په نژدې راتلونکې کې ، زما ډاکا ډیمیکي او دېوونې دکار د جبران نه کیدونکې پای ته رسیدو په نظر کې نیولو سره» چې بیا وروسته یې دیوه سوداګرۍ لیک په توګه دوام وموند او دهغه په پای کې سوخوملنسکی د چاپخانی مدیر ته داسې لیکلی وو : «تر هغه وخته پورې چې دیوه لیکوال او یوه ښوونکي په توګه زما کار پای ته رسیږي ، زه به دستا څخه ډیر ممنون او مشکوریم ، که چیرې ته د دغه لیک محتوی ، یواځې دخپل ځان سره محرمانه او پټه وساتي دغه به دستا یوه ډیره ارزښتناکه او مهمه مرسته وي.» «ډاکا ډیمیکي او دېوونې دکار د جبران نه کیدونکې پای ته رسیدو» عبارت ، هغه د شجاعت ، شهامت او دلورې ارادې څخه ډکې کلمې دي ، چې سوخوملنسکی دخپلې مړینې سره ارتباط ورکړی دی .

سوخوملنسکی ، یو د عالي فکر خاوند او یو مترقي انسان و ، هغه په دی معتقدو ، چې انسان دخپل کار او فعالیت په ترڅ کې ، د هنري مینې او محبت په ترڅ کې چې دی یې دخلکو لپاره لري ، او دخپلو تجربو په ترڅ کې ، او تر ټولو مهم د ماشومانو په ترڅ کې یو له منځه نه تلونکي مخلوق دی . او هم په دی معتقد و ، چې باید دا قاریو او خپلو خپلوانو مریه د ماشومانو څخه پټه نه شي ، ځکه

: دهغه وخت چې دېوه ماشوم زړه دېوه خپل گران دوست دمړينې له امله په لرزه راښی... دغه شی بیا په خپل ذات کې دژوندانه یوه نوی غیره را پورته کوی. اوهم د غم او اندېښنې په دغه پېښه کې یو ماشوم سملاسی دی حقیقت ته رسیزی، چې دی په خپله روغ رمت او ژوندی دی. اوهم په دی توگه دی د ژوند خوند او لذت او دېوهی په لاس راوړل حس کوی، وینی یی، او په هغه باندی وپاری.

ښوونکی سوخو ملسکي مړ شو. خو هغه تر هرڅه دمخه مړینه دېوه ښوونکي په توگه استقبال کړه.

دپاولیش ټولو اوسیدونکو، ټولو زده کوونکو، دښوونځي او روزنکي ډلی او همدارنگه هغه یو زیات شمیر نوروگري، چې ددغی غمجنی پېښی لپاره راغلی وو، د سوخو ملسکي ختازه یی په پوره برم، پت عزت او درناوی سره بدرگه کړه. اوهم ددی لپاره چې دمراسمو په ترڅ کې د کوچنیو زده کوونکي دگڼې گوني څخه مخنیوی شوی وی، دلسم ټولگي زده کوونکي دهغوی په شاوخوا یوه دایروی حلقه ترتیب کړی وه. دهغه دکلیوالی کلپ دکورڅخه اویا هم ترهدیری پوری، ټول سرک دراز راز گلونو پاشلو په وسیله رنگین، ښایسته اوبکلی کړی شوی و، چې په دی توگه کوچنی هلکان او نجونی دخپلو ښوونکو سره یوځای دگلونو په دغه ښایسته او رنگیه غالی باندی تیریدل. نو ځکه سوخو ملسکي حتی دمړینې په وخت کې هم خپل ښوونځی ته یو ډیر نزدی دوست او گران ملگری و، او همدا اوس هم دابدلپاره دهغه ترڅنگ په درانه خوب ویده دی. اوهم هغه جاده چې ددغه ښوونځي ترڅنگ پرته ده اوهم په خپله ښوونځی هم دده په نامه نومول شوی دی.

پاولیش ته، دهغه دمړینې څخه وروسته هم دلیدونکو او کتونکو بهیر لږ نه، بلکې په حقیقت کې زیات هم شو. لیدونکي او کتونکي، دهغه دېوه ملگری او نزدی دوست نیکولای کوداک په وسیله چې هغه ته یی په یوه نژدی ښوونځي کې داتلسو کلونو لپاره دښوونځي دمدير په توگه کار کاوه، استقبایلدل. دپاولیش دښوونځي ښوونکو ته اجازه ورکړه شوی وه، ترڅو دخپل ښوونځي لپاره یو داسی مدیر وټاکي چې دسوخو ملسکي لاره پرمخ بوځي. او هغه سړی هم همدا کوداک و، چې دوی وټاکه. هرچا هیله درلوده چې دښوونځي فضا او دهغه په هکله ټول شيان

په هغه شان، یعنی دسوخوملنسکي د وخت په شان وسائل شي .

لکه چې په دغه ډول اوضاعو او حالاتو کې ، اکثره وخت واقعيت په دې توگه دی. نو دسوخوملنسکي د مړينې څخه وروسته هم د ښوونځي د ژوندانه هر جزه او هرې کوچنۍ برخې يو ځانگړی ارزښت او اهميت درلود . او هم هر هغه يوه کلمه يا يو عبارت چې د دغه ستر او او نوميالی ښوونکی په وسيله ويل شوی او يا هم ليکل شوی وو ، په ډير زيات دقت او تعق سره مطالعه او څيړل کيده .

سوخوملنسکي ته ، کابو ، ټول هغه وياړونه ورکړل شوي دي چې يوه پياوړې مړينې يا روزونکي ته ورکول کېدای شي . هغه د شوروي اتحاد يو لایق او وياړلی ښوونکی ، د سوسيالستي کار اتل او د پيداگوژيکي پوهنوداکاډمي و اېسته غړی و ، د ده ښوونځي يا سکټ دده د مړينې څخه وروسته هغه وخت ډير پراخ او هراړخيز شهرت وموند کله چې دې د ۱۹۷۰ کال د سپتمبر په مياشت کې ، دخپل عمر پوره په يو پېڅور کلي کې ، دخپل مسلک په بشپړه او پوخوالي کې مړ شو .

سوخوملنسکي دخپل ځانه ، ډېرش ۳۰ کتابونه او پنځه سوه (۵۰۰) مقالې پري اېښي دي . دغه مقاله ددې کتاب څخه ژباړه و شوه :

V. Sukhomlinsky on Education, Moscow ;

Progress Publishers, pp. 40 - 49 .

مترجم: نصرالله سوبمن

ديونسكو دسيمه ييز پلان جوړولو
هيئت راپور، ۱۹۸۲ع. کال، بنکاک

په ټاټوبي عمومي ښوونځيو کې دمسلکي او حرفوي مضمونونو زياتول

دېر مخنډيا په غرض د پوهنې دننۍ کولو اسيایي پروگرام (APEID) چې زموږ دويارلۍ هيواد افغانستان په گډون ټول يوويشت هيوادونه پکې شامل دي دپوهنې د نوي کولو په برخه کې دملې استعدادونو دروز لوله پاره مسخ ته راغلي او ديونسکو په چوکاټ کې فعاليت کوي. په دغه پروگرام کې داخل هيوادونه دپوهنې په برخه کې خپلې ترلاسه کړې تجربې سره مبادله کوي. په دغه مقاله کې د دغه پروگرام دسيمه ييز پلان جوړولو دهيئت د راپور يوه برخه ترجمه شوي ده.

مترجم

دبرخه والو هيوادونو تجربو وښودله چې دهغو زيات شمير نوي پاليسي عوره کړي او ياد اچي په عمومي ټاټوبي ښوونځيو کې يې له موجود وپروگرامو څخه دمسلکي مضمونونو او کار دتجربو د معرفي په برخه کې گټه اخستې ده. په زيات شمير هيوادونو کې دنويو پاليسيو او تاکيدونو پر بنسټ په تيرود وويادريو کلو کې نوي تعليمي نصاب وړاندې شوي دي په مخنيو مواردو کې دغه نصاب لاهم په پيلوتې ښوونځيو کې تر ازمويښي لاندې نيول کيږي د نوي تعليمي نصاب دپکار اچولو بريالي مثالونه ديو شمير هيوادوله خوا د نورو سره دسياسي کولو په برخه کې جوت

شوی دی. داسی انستیتونه هم شته چی ددوی لاس ته راوړنی لږ تر لږه په دوو برخه والو هیوادو کی په زیاته اندازه عامی شوی دی.

دغه احساس مخ په زیاتیدو دی چی د تعلیمی نصاب د خاص بدلون اویانو پور غاړو د معرفي کولو له پاره یو عملی تاداو ایښودل شوی نه دی. ددی علت په عملی څیړنه کی د پانگي اچونی نشتوالی گڼل کیږی. د ادلیل هم ویل شوی چی ځنی پروگرامونه دارزیایی پراوته لار سیدلی نه دی حتی په هغو هیوادو کی چی ارزایی کول ترسره شوی، بیا هم په ټولو حالاتو کی د پروگرامونو دنوی کولو له پاره دهغی څخه څه گټه نه راوځی .

یوشمیر داسی ستونزی اومسالی شته چی سملاسی پاملرنی ته اړتیا لری اوڅو کاله کیږی چی په یوشمیر هیوادو کی هغه تر څیړنی او غور لاندی نیولی شوی دی . په هغو پوری د حل دوه مربوطی لاری ښودل شوی او هغه دادی: دلار ښوونی او اغیز منی سلامشوری د خدماتوله پاره اړتیا اود کار د تجربو او حرفوی اومسلکی مضمونوله لاری د کار داخلاقو دهڅولو او داساسی هدف په توگه د کار لور ته د مثبتی پاملرنی دکولواړتیا. دالته شوی چی نه یوازی د مسلکی مضمونو په برخه کی د کار تجربه په پام کی ونیول شی.

پالیسی، پروگرامونه، ستونزی او پلانونه :

د پلان جوړولو هیئت یوه مرکز ته د هیواد ونو جوړید ونکو تگ لارو راغونډ یدل چی په لاندنیو اساسی اصولو مشخص کیږی، خلاصه کړی دی :

۱- په مؤسسو، کورونو، مجامعو او دستگاؤو کی د گټور ټولنیز کار تجربی باید د ټولو له پاره چمتو شی.

۲- مسلکی مضمونونه او د کار تجربی باید ښوونه او روزنه کمزوری نه کړی .

۳- د کار تجربه باید د ښوونځی په ټولو مضمونونو کی ځای شی .

۴- د هنر تدریس او د کار تجربه باید سره اړیکه ولری .

۵- په دغو ټولو کی باید مور او پلار او ټولنه اغیزه ولری .

۶- او د کار تجربه باید په مثبت توگه د کار لور ته میلان و هڅوی ، د کار روحیه او د کار

اخلاق تلقین او وده ور کړی .

په بنگله دېش کې منځنۍ عمومي ښوونه او روزنه متنوع شوی ده نو په دې ډول زده کوونکي صنعتي هنر، کورني اقتصاد او ډګرني دېرځي مضمونونه لولي تجربې و ښودله چې دغه شان ښوونه روزنه د کار او ښوونې او روزنې د نېټولو منظو تر سره کولې نه شي له دې امله حکومت تصميم ونيو چې له ۱۹۸۳ کال څخه را په دې خوا تر لسم ټولګي پورې د ښوونې او روزنې يو ډول مرکب سيستم معرفي کړي. د دغه هيواد د ۷۰۰۰ منځنيو ښوونځيو په تعليمي نصاب کې «د کار تجربه» د يوه مضمون په توګه ځای شوی ده.

د هنې څيړنې له مخې چې د ۱۹۸۱ کال د مارچ د ۳۱ نېټې د حالت غونډې شرايط يې په پام کې نيولي، د دغو ۷۰۰۰ ښوونځيو په سلوکې ۹۰ له ضروري فزيکي اسانتياوو څخه يې برخې وويي دکار اغيزمنه تجربه وړاندې کړې په دې سبب حکومت لټه وکړه چې د ډيرو لږو فزيکي اسانتياوو د برابرولو لارې چارې پيدا کړي. د دغه مضمون د تدريس له پاره د ښوونکو پيداکول هم په همدې اندازه يوه ستونزه گڼل کيږي او حکومت د «بنگله دېش د ښوونې او روزنې د پراختيا د څيړنې مرکز ته چې د پرمختيا له پاره د ښوونې او روزنې دنوي کولو له اسيايي پروګرام سره اړيکه لري، دنده ورکړه چې ښوونکو د روزنې په غرض ځانګړي کورسونه په کار واچوي. دېو دېچې لږ والي د دې سبب گرزي چې د فزيکي اسانتياوو او همداسان د ښوونکو دروزنې هڅې له خنډ سره مخامخ شي.

په هند کې تر رسمي ښوونې او روزنې ډير رومي د لاسي کارونو مفکوره د ښوونې او روزنې د بوي وسيلې په توګه پيژندل شوي وه. په لرغوني هند کې «کورو ګانو» په «اشرم» کې له زده کوونکو څخه وغوښتل چې د ژوند اوزده کړې په خاطر لاسي کار ترسره کړي درسمي ښوونځيو په معرفي کېدو سره ښوونه او روزنه کتابي شوه، په عمومي ښوونځيو کې د لاسي کارونو له پاره کوم ترتيب موجود نه و. د څولسيزو په اوږدو کې بيلابيلو کميټيو او کميسيونو د دې کمزوري نه ګوته نيولي ده. خو دا مهماتما گاندي وه چې د لومړي ځل له پاره يې په دې تينګار وکړ چې لاس او توليدي کار نه يوازي د ښوونځي په تعليمي نصاب کې داخل شي، بلکې ښوونه او روزنه د دې د هغه په شاوخوا تمرکز مومي په هند کې د حکومت اوسنې پاليسي چې په ټولنيز لحاظ توليدي ګټور کار دې په عمومي ثانوي ښوونځيو کې وپيژندل شي، په همدغې فلسفې بناده.

په دې هېواد کې د ملي ټولنې اصلي بڼې په لاندې توګه وړاندې کېدای شي :

۱- حکومت په کلکه د انظر لري چې د ښوونځي دوره دې دوولس کاله وي چې لومړي لس کاله يې د ثانوي ښوونځي دوره او دوه نور کلونه يې د عالي ثانوي ښوونځي له پاره وي (په لسو کلونو ثانوي زده کړه کې لومړني زده کړه هم شامله ده او دوه پاتې کلونه ثانوي زده کړه زموږ د مخکنۍ سيستم د ليسي د دورې له زده کړې سره سمون لري .م.) په دغه ۱۰+۲ سيستم کې لومړني لس کاله چې تر لسم ټولګي پورې رسيزي ، د ثانوي زده کړې دوره ده او د روزنې په دغه دوره کې زده کوونکي د افرصت پيدا کوي چې متوازي وده او هراړخيزه تکامل وکړي .

۲- د ښوونځي لس کلن تعليمي نصاب داخر گندوي چې د زده کوونکو شخصيت د متوازي ودي له پاره به يوازي د ضروري ده چې ددهي ودي په منظور هغوی له سکولاسنيک ساحو سره مخامخ کړو ، بلکې همدا شان دوی ته داسې شرايط برابر کړو چې د خپل ولاسو دکار له پار موقع پيدا کړي او د لاسي کار ونيو په باب مناسب سلوک ته تکامل ورسي .

۳- په ټولنيز لحاظ گټوره توليدي تجربه د ښوې د تکامل ، مهارتونو او هغه سلوک له پاره د اداو خوړوي چې وروسته په توليدي کار کې درخي اخستلو له پاره پکار يري د اددې معني نه لري چې صرف دکار کولو له پاره زده کړه وشي ؛ ددې معي داده چې دکار ښوونه او روزنه سرته ورسېږي .

۴- په ټولنيز لحاظ د توليدي کار تجربه د گاندي د فلسفې په رڼا کې وده کوي چې دهغې په اساس سرونه او روزنه دکار د مرکزي توګه ده په لومړي پړاو کې ساده ، نوښت منځ ته راوړونکي او په خپلواکۍ او پياوړتيا سره بايد دکار په ترڅ کې تر سره شي . په منځني پړاو کې بايد پروژي د علمي وسايلو او بيلابيلو آلاتو په پکار اچول سره سال وي او دهغو په ترڅ کې به ټولنيز لحاظ گټور توليدي کار صورت وي . په ثابوي پړاو کې د ښتيايي هنري اولاسي توليدي کار د ښوونځي د مضمونو څخه بهر بايد په پام کې ونيول شي .

۵- په عالي ثانوي پړاو کې کله چې زده کوونکي د شپاړس کلنې څخه پورته عمر ته ورسېږي او زيات وده ومومي ، دوی ته د ضروري ده چې د تخصص په غرض بيلا بيل کورسونه وي سي ؛ د ښوونې او روزنې دکميسيون له شپاړه پتي سره سم په عالي ثانوي پړاو کې د ښوونې او روزنې

مسلکی نوب هغوی، زده کوونکی ددی وس لری چی دحرفوی اومسلکی زده کړی په بهیر ور
گډشي.

۶- مسلکی نوب ددی له پاره گټور دی چی:

(۱) په پوهنتونو باندی فشار لږشي.

(۲) دزده کوونکو پاملرنه هډومضمونونه واری چی داستخدام امکانات برابر کړی.

(۳) چاپل لځانی استعداد ته وده ورکړی او په دی ډول پخپله ځان په کار واچوی.

۷- دحکومت پالیسی ددعسی استنادپه وړاندی چی به قرار دادی، مسلکی سه ونه اورورنه کی

دبدلون قابلیت او وړتیا نه وی، "پنځار کړی چی دانتخاب له پاره دی محبط، مضمونونه برابرشی

اوهم داسی مضمونونه وړاندی کړی چی حلال ډکوونکی وی او دبهر سبه حرکت اسان کړی.

۸- پالیسی دا ایجابوی چی داقتصادی او تولیدی و مجبوریتونه په اساس له سوونځی څخه پانی

شویو کوچیانوته دی داسی ښوونی اوروزنی سینسم برابر شی چی ددوی دگوراری او عاید په

فعالیت او بهیرکی مداخله ونه کړی.

دپورنی پالیسی په اساس په ښوونځیو کی دالاندی پروگرامونه منل شوی دی:

۱- دسوونځی دلس کلنی دوری په پروگرام کی په تولیدی لحاظ دگټور تولیدی کار پروگرام

شامل شوی دی. دغه شان پروگرام یوه د فسد او له معی څخه لاسی کار ښکاره کوی چی

د اشیاو په تولیدولو او خدماتو منتج کیری او دادواړه تولیدی نه گټور دی.

۲- لاسی کارونه هغه وخت همدفمند شمیرل کیدای شی چی دښوونی اوروزنی د اړتیاوو او

شرایطو سره اړخ ولگوی. داصروری ده چی دهر عملی په باب د "ولی؟" او "څه دپاره؟"

پوښتی طرحه کړو، نو په دی ډول به هره بړه په پوهی او هوښیاری ترسره شی، نه په میخا بیکي ډول.

۳- د تعلیمی نصاب جوړولو فعالیت هغه وخت مفهوم لرونکی دی چی درده کوونکی له

اړتیا ووسره اړیکه ولری اودهنی ټولنی اړتیا ووی لیری کړی چی زده کوونکی ورپوری تړلی

وی. دا هغه وخت لازیات معنی لرونکی گس کیزی چی هغه داساسی اړتیا وو، یعنی دخوړو

سرپناه، کالپو، روغتیا، ټولنیز او اولسی کار سره اړیکه ومومی.

۴- په عالی ثانوی دوره کی هم له ښوونځی بهر مضمونونه په پام کی نیول کیزی اصلی خبره

داده چې ددغو پروگرامونو له ټينګښتو څخه ښوونځي اوسيمه يز اولس دواړه بايد مستقيمي گټي واخلي . سره ددی هم دبازاری شيانو توليدي اوحق الزحمی ور خدمتونه په دی شرط برابر بدلي شی چې شيان دښوونی او روزنی دمحصولاتوپه قيمت وهڅيزی.

هـ- په ټولنيز لحاظ دگټور توليدي کار له تجربی څخه دلاندنيوله يو بل سره تړليو مقصدونو دسر ته رسيدلو هيله کيزی.

الف) له کار سره دزده کوونکو مثبت مینه پيدا کول ،

ب) دټولنی له غوښتنی سره سم دټولنيزو او اولسی خدمتونو سر ته رسول اوباله اولس سره دټولنيزو او اولسی خدمتونو تر سره کيدوله لاری اړيکه موندل ،

ج) دکوپرا نیفی کار خوی ته وده ورکول ،

د) ټولنه له علمی لاس ته راوړنو څخه خبرول اود علمی دید په پيداکيدوکی له هغی سره مرسته کول ،

ه) د ټولگی او حرفوی زده کړی څخه دټولنی دورځنی مسایلو د حل کولو په برخه کی دگټی اخستلو مفکورې پيدا کول ،

و) دملت دجوړيدوپه هڅوکی ونډه اخستل ،

ز) ددولتی اوملی ودی دهدفونو درک کول .

٦- په عالی ثانوی دوره کی پیل مسلکی او حرفوی مضمونونه برابریزی چې زده کوونکی له استخدام ورکورسونو سره بلدشی او په دی ډول دخپل ځان دگومارنی او په کار اچونی قدرت ومومی .

٧- د شپز کلنی څخه تر شپاړلس کلنی پوری د رسمی زده کړی څخه پانی کوچنيانو له پاره یو خاص پروگرام چې غیر رسمی ښوونه او روزنه وړاندی بیایي ، تر کار لاندی دی . په دی ترتیب کیدلی شی چې دغه شان کوچنيان پرته له دی چې عایدی له لاسه وویځي ، دزده کړی له نعمت څخه گټه واخلي .

دکار دامکانانو برابر ولوپه پروگرام کی یولر ستونزی منځ ته راځی . دغه شان مسایل په لنډ ډول د اسی ښودلی شو :

۱- په ټولنيز لحاظ دگټور توليدی کار، پروگرام چی دثانوی دوری په ترڅ کی وړاندی

کیزی په زیاته اندازه عمومیت موندلی دی . خوددغه پروگرام دعملی کیدلو له امله پوښمیرا ستونزی پیداشوی دی. په ښوونځیو کی دورکشاب داسانتیا وکموالی هغه مسأله ده چی ستونزی پیداکوی. ددغی نیمگرتیا دلیری کولو له پاره په ټولنیز لحاظ دگټور خدمت «اداره جوړیزی. ۲- په عالی ثانوی دوره کی دمسلكی کولو هڅی یعنی په یوولسم ټولگی کی دمسلكی توب فعالیتونه دډاډ وړ نه دی. دښووی اوروزنی کمیسیون دمسلكی توب بهیر ته په سلو کی د پښخوسو زده کوونکو ورکول پیشنهاد کړل. خوددغی سپارښتنی په خلاف اوس دا هڅه شوی چی ددغه مقصد له پاره په سلو کی لس تنه وگومارل شی. حتی په سلو کی لس تنه هم ددغه منظور له پاره پیدا شوی نه دی.

۳- له مسلكی تخنیکي انجینیری دمضمونونو سره دتوپیر په اساس دحرفوی مضمونو گټور توب او اصیل والی تراوسه لاهم په ډیر کراری سره دعامه مننی وړ گرځی. دمجهز وورکشاپونو داسانتیا وو د برابرولو له پاره دمالی لگښتونو په سبب دزیاتی اندازی مسلكی مضمونو معرفی کول له خنډ سره مخامخ شوی دی. دښوونکو دراجلبولو او دښوونکو د بیاروزنی مسألی هم کرکیچنی بریښی. ده شاگردی داسانتیاوو «نشتوالی هم ددی سبب گرځی چی مسلكی او حرفوی مضمونونه پاملرنه لږه شی.

دوجود وستونزو او په مقابل کی دلاس ته راغلیو تجربو په اساس دراتلونکی له پاره لاندی پیشنهادونه په نظر کی نیول شوی دی:

۱- دسیموله خواداسی لځیرنی سرته ورسیزی چی دهغی له مخی دور مسلكی او حرفوی مضمونو دمعرفی کولو توان پیداشی.

۲- دشاگردی د مقرری اصلاح «کول چی د مسلكی او حرفوی مضمونو په برخه کی د شاگردی اسانتیاوی «زیاتی شی او په دی ډول هغه لازیات عامه وگرروی.

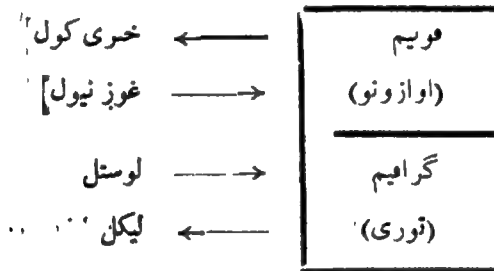
۳- په ټولنی لحاظ دگټور تولیدی کار دتجربیی «دپکاراچلولو له پاره په ښوونځیو کی دسیمه بیر وکاسبانو شاملول.

۴- دهنراو فنونو سره دکار دتجربیی گډول.

۵- دکار په تجربیی «سره دښوونکو روزنه. نویه دی توگه کیدلی شی په «ټولنیز لحاظ د گټور تولیدی تجربه «دښوونځی په منظمو مضمونو کی په کار ولویزی.

د معلوماتو لپاره لوستل

رېسر فونو (شمای او لیکلی شکلونو) کی د لوستلو مهارت د غوږ نیو لو او خبرو کولونه وروسته یو فن دی چی زده کوونکی یی په تدریجی او محانگری ډول سره تر لاسه کوی و انکشاف ورکوی. لاندی شکل دشمای او لیکلی ژبی اړیکی یو ډبل سره ښی .



کله چی زده کوونکی په لوستلو کی پر مختگ کوی دوی په ډیرو حالاتو کی دمختلفو مقاصدو دپوهیدلو له پاره دلوستلو مهارتونو ته اړتیا لری. هغه مواد چی دوی یی لولی ځینی یی په غور لوستلو (Intensive reading) ته ځینی نوری شاید سری لوستلو (Skimming) ته او یا په غورکنلو (Scanning) ته اړتیا ولری لنډه داچی پورتنی دری واره د لوستلو لاری دی چی د محانگر واهدافو او مقاصدو له پاره په کار اچول کیزی د لوستلو دغه اصول او میتودونه زده کوونکی پخپله نشی زده کولی ښایی دامهارتونه ځینی زده کوونکی زده کړی اما ځیر نوداسی ښودلی ده چی زیاتره زده کوونکی د لوست داندازی او چټکتیا له پاره یوی منظمی اومستقیمی لارښوونی ته اړتیا لری .

۱- سرسری لوستل (skimming)

داد موادو دلوستلویه طریقه ده چی ځانگیری اصول لری دهنه له پاره چی سرسری لوستل کپزی له دی میتود څخه کار اخیستل کپزی. دامیتود هغه هدف تاکی چی دلوستونکی د معلوماتو سره اړیکې لری. د دی ډول لوستلوگټه داده چی زده کوونکی هغه معلومات چی اړتیا ورته لری او یا په هغو باید وپوهیږی په لږ وخت کی یی واخلی او دهغو معلو ما تو څخه منصرف شی چی اړتیا ورته نلری .

د مثال په ډول کله چی د از موبنی له پاره نیاری نیسو هغه مواد موچی لوستلی دی د خپلو معلوماتو د تاره کولو لپاره یی بیالولونو دغه ډول لوستو ته اړتیا لرو ځکه دلته په لږ وخت کی زیات معلومات اخستلی شو .

سرسری لوستل (Skimming) په لاندی حالاتو کی کولی شو:

۱- تاسی د کتاب فهرست ولوای دابه تاسی ته د کتاب په باره کی یو څه معلومات درکړی .
۲- دیو باب یا فصل لوی او کوچی عوا یوه ولولی دابه د مؤلف اصلی مفکوره تاسی ته در په گوته کړی .

۳- دیوی موضوع دیل اوپای پراگرافونه ولولی دبرخلی په لومړی سرکی دموصرع په باره کی لارښووی شوی وی او په پای کی دمووضوع لیبز راغلی وی.

۴- انځورونو او پوسترونو ته له نژدی څخه وگوری په ډیرو حالا بوکی دانځورونو او پوسترونو ستر عکسونه دانبنی چی موضوع دلخه شی په باره کی ده .

۵- که چیری د موضوع په پیل اوپای کی کومی پوښنی وی په غور سره یی ولولی ځکه په موضوع کی دپوښتنی د مؤلف غوره نظریی رانیی .

۶- که چیری دمووضوع په اصلی مفکوری ماندی ځان پوهوئ نود هر پراگراف لومړی جمله ولولی ځکه په ریاتره مواردو کی لومړی جمله دپراگراف اصلی مفکوره رانیی .

۷- دمواد و د تکرار له پاره سرسری لوستل وکړی یعنی کله چی مومواد لوستلی وی او عواری چی ځینی شبان یی تر لاسه کړی یا خپل یاد دا ښتونه داز موبنی او یا مباحثی له پاره نوی کړی نو دا ډول لوستل په کار دی .

دالاندی فعالیتونه دسرسری لوستلو مهارت تقویه کوی:.

۱- کوښښ وکړئ چی کیسه دهغی. دعنوان دلوستلوله مخی درک کړی یعنی داچی کیسه ده شی په باره کی ده؟

۲- انځور اوعکس ته وگوری اووایی چی موضوع څه ده اودکوم حالت پایښام بیانوونکی ده؟

۳- ورځپاڼی داصلی مفکورودترلاسه کولو له پاره سرسری ولولئ.

۴- جدولونه، گرافونه اوچار تونه سرسری ولولی داتشخیص کړی چی چیرته ستاسی دآرټ ور معلومات راوړل شوی دی.

۵- په یوه کتاب کی دیوپه زړه پوری عنوان دیدداکولوله پاره سرسری لوستلوڅخه کارواخلی په غور کتل (Scanning) د لوستلو یوه بله طریقه ده. دا طریقه د نورو، نومونو، نېټو دیددا کولو او دځانگړو پوښتنو د ځوابوله پاره په کار اچول کیزی کله چی موږ په قاموس کی دیوی کلمی معنی پیدا کوو او یا دتلفون په لارښودکی د تېلفون نمړه پیدا کوو نوموږله دی ډول لوستلوڅخه کاراخلو. ددی ډول لوستلوڅخه د ښی نتیجی داخستلوله پاره باید لاندینی اصول په پام کی ونیسو :

۱- دخپلی پوښتنی په درلودلو سره متیقین کیدل اودهغی پوښتنی دپاره دځواب پیدا کول
۲- دهغه ځواب په څرنگوالی وپوهیزی چی د پیدا کولولته یی کوی لکه نېټه، کلمه، نور.
نمړه اونور.
۳- له ځانه سره فیصله وکړی چی کومی مرستی به له تاسی سره دسم ځواب په پیدا کولو کی کومک وکړی.

۴- خپلی سترگی په مینو دیک ډول سره په چابکی سره په مواد باندی راتیری کړی ترڅو هغه معلومات ومومئ چی تاسی یی لته کوی. کله چی پوه شوی چی هغه مطلوب معلومات پیدا شو چو ستاسی پوښتنی ته ځواب وایی نو هغه ځای په غور سره وگوری لاندی معلومات د (Scanning) یاد غور کتلو په واسطه ترلاسه کیزی:

۱- په کیسه کی داشخاصو یاغیرو دنومونو موندل .
۲- په یوی کیسی کی دیوی جملی دموقعیت ټاکل، یعنی دیوه شی دسم والی یا ناسم والی دپار

۳- په کیسه کی دیوی پوښتنی هلند غواب دموښعت ټاکل .

۴- په کیسه کی دیوی کلمی لټول .

۵- دیره لمخانگری هدف دپاره یو عکس پیدا کولولته .

۶- په فهرست کی دیو عنوان د مشخص کولو دپاره لټه کول .

۷- په بیره سره دگراف ، چارت او جدول تکرارول .

۸- په کیسه کی دیوی څیری مشخصه برخه پیدا کول .

۹- دشفاهی ویلوله پاره په یو کیسی کی د ډیری په زړه پوری برخې لېدل .

۱۰- دکیسی د ډیری حیرانوونکی او هیجانی برخې پیدا کول .

په غور سره لوستل (Intensive reading)

په غور لوستل د لوستلو او معلوماتو د حاصلولو یو ډول دی چی د لمخا نگر واهدا نو له پاره په کار اچول کیزی ددی لپاره چی دنوو او مشکلو مفاهیمو په ترتیب او یابو لځای کولو باندی وپوهیژونو دی ډول لوستلو ته اړتیا ده دلته باید لوستونکی مواد په ډیر غور سره ولولی تر چو د لوستل شوو مواد وپه جزئیاتو پوره وپوهیژی دمواد و د بشپړ لوستلو له پاره دا ډول لوستل په کار دی چی ټوله موضوع روښانه شی او د پوښتنو د ځوابو لوموقع مساعد شی. په غور سره لوستل ډیره گټه اری خو که چیری دیو هدف او مقصد له پاره وشي ددی لپاره چی په زده کوونکو کی ددی ډول لوستلو مهارت تقویه شی نو په ټولگیو کی په دوامداره توگه سره داسی فعالیتونه موجودوی. د مثال په ډول کله چی د زده کوونکو څخه غواړی چی هدايات تعقیب کړی چی په دی توگه دهغوی تجربه بشپړه شی او یا مودل جوړ کړی نو دا ډول فعالیتونه په غور سره لوستلو ته اړتیا لری. هغه موضوعات چی د عمومی جزئیاتو د پوهیدلو او یا تحلیل ته اړه لری دغه ډول یعنی په غور لوستلو ته یی ضرورت لیدل کیزی .

د لوستلو اندازه او سرعت (Rate of reading)

په لوستلو کی سرعت او د ساعت اندازه یو مهم مهارت دی چی باید زده کوونکی دغه مهارت تقویه کړی . کله چی زده کوونکی لوست کوی موزگورو چی دوی یی څرنگه لولی په لوستلو کی څومره گړندی دی .

دالاندی عوامل دلوستلو په سرعت کی مهم رول لری :

۱- دلوستلو د انکشافی مرحلو اساسی مهارتونه لکه دمشکلو کلمو د مخامخ کیدو په وخت کی دقرینی او پوهی له مخی معنی اخستل دلوستلو په اندازه او سرعت په مستقیم ډول تاثیر لری.

۲- دلوست په سرعت کی دلوستونکی علاقه فهم او تشویق فعاله ونډه لری. کله کله داسی وی چی لوستونکی دلوست په وخت کی متردد وی اودلوست څخه یو مشخص هدف نلری په دی حالت کی لوستونکی په ډیر وخت کی لږ لوست کوی .

۳- په لوستلو کی دلوستونکی سابقه او پوهه یو مهم عامل دی دیو لوستونکی دپاره دیو داسی مضمون لوستل چی په هغه کی ډیری مشکلی کلمی راغلی وی دلوستونکی دلوست په سرعت بانندی تاثیر اچوی همدارنگه دهغو کلمو موجودیت چی نا اشنا مفاهیم ولری. دلوست سرعت یی نسبت کم وی ځکه لوستونکی دلوستلو په وخت کی دپوښتنو سره مخامخ کوی .

۴- دجملو مشکل ساختمان، دجملو اوږدوالی، دلیکوسبک هم دلوست په سرعت بانندی تاثیر اچوی دمغلقو ساختمانو نوجملی، نا اشنا لیکلی سبک، اوږدی جملی دپوهیدلو دپاره دچټکی اوسرعت مانع گرځی .

۵- دلیکنی اندازه ، لمن لیکونه او مشابه مواد دلوستونکی دلوست په سرعت بانندی تاثیر لری .

۶- دروغتیا حالت هم دلوست په سرعت بانندی تاثیر لری که یو سړی ناروغ او یا ستړی وی نوهغه ته سخته ده چی دلوستلو په وخت کی خپل حواس لوستلو ته متمرکز کړی .

داینکاره اوغرگنده خبره ده چی همدارنگه نور ډیر عوامل هم شته چی دلوستلو په سرعت بانندی اغیزی کوی. یوښه لوستونکی شاید خپل لوستل دخپلی اړتیا دندی اوعلاقی مطابق اندازه کړی هغه ښایی یو په زړه پوری کیسه په بیره ولولی اویا حقیقت اوموضوع په غور کتلو سره ډرک اووربانندی وپوهیزی خو همدغه شخص ښایی بیاد ریاضی فارمول په کراره او په غور سره ولولی .

زده کوونکو دلوستلو مهارتونه دمشق اوترمین اولارڅوونوپه اساس انکشاف اووده کوی هغه زده کوونکی چی په لوستلو کی کلمه په کلمه لوست کوی هغوی دکلمی څخه دقرینی په

واسطه معنی اخستل گران دی نو ښوونکي باید دداسی زده کوونکو سره مرسته وکړي چې هغوی
جمله په طبیعي او روانه لهجه ولولي.

هغه زده کوونکي چې ټول مواد په یوشان سرعت سره لوستلی شي باید دغو زده کوونکو ته
دلوست دهدف مطابق دلوست اندازه عیار شي ښوونکي باید دلوست اندازه او وخت په جدی
نوځه په نظر کې ونیسي چې وکولای شي خپل زده کوونکي چټک لوستلوسره عادت کړي ځکه
که زده کوونکي دچټک لوستلوسره عادت واخلی نو هغوی کولای شي چې په لږ وخت کې
ډېرشیان ولولي اوزبات معلومات اوبوه ترلاسه کړي همدارنځه ښوونکي دی دلوست دتدریس
په وخت کې خپل هدف مشخص کړي اودهمه مشخص هدف ته درسیدلو له پاره دی یومشخص
اوگټور میتود اوبلان په کار واچوی .

1. ROBERT B. RUDDALL, Reading Language Instruction, 1974,
pp. 25- 425-428.
2. NELSON BROOKS, Language and Language Leasning, YALE-
University, 1964, pp.172-3

مترجم: خوشحال یاسینی

منبع: د ماشومانو دروژنی په هکله

دوشنه: د معارف له نشریاتو څخه

کال، ۱۹۸۰.

جنسی روزنه ته یوه لنډه کتنه

د جنسی روزنی مسأله د پیداکوژی د برخې د ډیرو پیچیلو او مشکلومسایلو څخه ده په رښتیا هم چې په هیڅ کومه بله مسأله کېنې تردی اندازی پیچلتیا او د معلوماتو نشتوالی نشته او همداراز په دی هکله یولړ نادرست افکار او څرگندونې شویدي چې په نورو مسألو کې نه لیدل کیږي خو حال دا چې په تجربه او عمل کېنې د دی مسألې حل چندان گران کار نه وی لکه څرنگه چې په اکثر وکورنیو کېنې په ډیره اسانۍ حلېږي.

لیکن جنسی روزنه یواځې هغه وخت اوله ستونزو ډکه بریښي، چې هغه په ځانگړي توگه په نظر کېنې ونيول شي او یاد و مره زیاته پاملرنه ورته وشي، چې دنورو تربیوي عمومي مسألو څخه یې را بېله کړي خو په حقیقت کېنې جنسی روزنه باید دنورو روزنیو مسألو څخه هیڅ وخت بېله ونه ځیرل شي.

په کورنۍ کېنې د جنسی روزنی د مسألې حل یواځې هغه وخت ممکن وی، چې پلرونه او میندی دخپلو اولادونو د جنسی روزنی په مقصد ته پوره وی. که پلرو او میندو ته دا مقصد روښانه او دپوهیدو وړ وی، نو دخپلو اولادونو جنسی روزنه هم ورته دپوهیدلو وړ ده.

هر انسان د یو ټاکلي عمر څخه جنسی ژوند، خودا یواځې په انسان پورې نه محدودیږي او یواځې د انسان خاصه نده، بلکه اکثره ژوندی موجوداتو ته یو ضروري غوښتنه ده. د انسان

جنسی ژوند باید د حیوانانو د جنسی ژوند څخه توپیر وکړي ، د جنسی روزنی مقصد او غاښ هم یواځې له همدې څخه عبارت ده. جنسی ژوند ته د حیواناتو د اړتیا پیداکیدل یواځې د دی سببه ده، چی هغوی غوړی تولدولری او نسل پیدا کړی، د حیواناتو په منځ کېنې تقریباً فسق او فساد وجود نلری. خوانسان ډیر وختونه نه یواځې دنسل پیدا کیدو په مقصد و جنسی اړیکو ته میل او اشتها پیدا کوی، بلکه دامیل او علاقه بعضاًد ورسقو بدو او داخلاقی موازینو څخه خلاف پیښو او حوادثو درامنځ ته کیدو سبب هم کیږی، چی هم خپل لځان او هم نور بدبخته کوی. انسان دودی انکشاف ډیر اوږد تاریخ تیر کړی دی، انسان نه یواځې دیو لوژیک موجود په حیث بلکه داجتماعی پلوه یی هم وده کړیده .

دودی پدی جریان کېنې په ډیرو اخلاقی مسألو او برخو کېنې انسانی نظریات او ایديالونه منځ ته راغلی دی، چی دهغی جملی څخه دانسان دجنسی اړیکو نظریی هم راڅرگندی شوی دی. په طبقاتی ټولنوکی ډیر محله دانظریی دحاکمه طبقاتو دگټی په خاطر یعنی دهغوی دگټو دساتلو په منظور په نظر کېنې نه نیول کیږی او یا خو هغه ته لارمه پاملرنه نه کیږی موږ داډول یی توجهی هم دکورنی په ژواندانه کېنې، هم دښځو په کره نوکېنې او هم دسر یو په مستندانه حکمرانی او سالاری کېنې لیدلای شو. موږ پوهیږو چی په یو شمیر هیوادوکی (دهغی جملی څخه په افغانستان کېنې) په حقیقی معنی دښځورانیول او پلورل رواج لری ، موږ ته دځو ښځو درلودلو ډیر شکلونه را معلوم دی، چی یواځې او یواځې دسری دعیش او عشرت وسیله شمیرل کیږی او همدا ډول موږ ته معلومه ده چی په داډول هیواد وکېنې داسی بدی او داخلاقی موازینو څخه خلاف پیښی لکه رندیتوب او نور وجود لری چی پدی ډول نارینه دیوی لنډی او کوچنی شیبی لپاره دښځی مینه او محبت خپل لځان ته رانیسی او یا بالاخر موږ ته دکورنیو مجبوریتونه داسی پیښی معلومیدی، چی ښځه او میره دخپلی غوښتنی او میل پر خلاف مجبوروی چی په جبری ډول سره گډ ژوند وکړی .

په شوروی اتحاد کېنې داکتوبرسترسوسیالیستی انقلاب، دښځوسیاسی، حقوقی او اقتصادی نابرابری له منځه وړی ، خو یو شمیر کسانو دغه نوی ازادی او دبرابر یونشتوالی په درست فوخلسم ډول سره نه دی درک کړی. داسی یی انگیرلی دی چی گویا انسان کولای شی په غیر

منظم ډول داخلاقي موازينو څخه په خلاف خپله دېغه او ميره عوض کړي او يا هم دکورني گډ ژوند او اساساتو ته هيڅ پاملرنه ونکړي .

په انساني تر ټولو تشکيله شوي ټولنه کې ، په سوسيالستي ټولنه کې د فاحشو او بد اخلاقو کسانوسره جنسي اړيکي ساتل دا وليگاړشي ، د شخصيت په پايمالولو ، دکورني ژوند په گډه - وډولو ، بدبختيو او د اولاد ونوډي سرپرستي باعث کيږي .

په سوسيالستي ټولنه کې انسان بايد په خپل شاوخوا ژوند کې او همدارنگه په خپل جنسي ژوندانه کې له ياده ونه باسي چې دې اصلاً د ټولنې غړی دی ، دې دخپل هيواد تابعيت لري او د سوسيالستي جوړښت يو گډون کوونکی دی . ټوله همدې کبله ده چې سوسيالستي ټولنې تبعه بايد په خپلو اړيکو کې د ښځې او يا نارينه په باره کې هغه د ټولنيز اخلاق او رسم ورواجونه چې په هميشني ډول د ټولنې دخلکو دگټو ښکارندوی دی په نظر کې ونيسي همدغه ټولنيز اخلاق د جنسي اړيکو په برخه هم د ټولنې د هر تبعه په وړاندې ټاکلي غوښتنې ايز دي . ميندې او پلرونه بايد خپل اولادونه داسې وروزي ، چې هغوی د ټولنيزو اخلاقو وړانه ونکړي ، بلکه دهغه ساتونکی اوسي او هغه ته په درنښت سره خپلې اړيکې په ټولنه کې تنظيم کړي . ټولنيز اخلاق د جنسي ژوند په مسألو کې د څه شې غوښتنه کوي ؟ نوموړی ايجاب بوی ، چې د انسان جسي ژوند هم د ښځې او هم د نارينه ، يعنې د دې دواړو دخپلو د برابر و او مساوي اړيکو چې په گډ او دبل سره تړلي ژوند کې رامنځ ته کيږي بنادي دا گډ ژوند ايجاب بوی چې خپل کورنۍ ته بايد په درنه سترگه وکتل شي او هغه د ښې مېنې غرگندوی وي ، په هر څه کې بايد د عقل او منطق له مخې حساب وشي ، داسې چې داشمير نه خپله دوه اړخيزې مينې په اساس منځ ته راغلي وي ، چې دهغه په نتيجه کې په کورنۍ کې د ښځې او نارينه تر مينځ پاک ، سپيڅلي او څرگند اتحاد منځ ته راځي او داسپيڅلتيا ، ښه او پاکي به د ټولنې د ټولو اوسيدونکو تر مينځ عامه وي ، چې په نتيجه کې لاندنۍ دوه اساسي مقصدونه ترسره کوي :

د انسان خوشبختي - د ځوان نسل زېږد نه او روزنه .

له همدې لحاظه څخه د جنسي روزنې هدف هم څرگنديږي . موږ بايد خپل اولادونه داسې وروزي چې هغوی د مينې او محبت مسأله د يو ژور او بنسټيز احساس په اساس درک کړي ، څو

خپل وار په خپله کورنۍ کې دخوند، مینې او خوشبختۍ بنسټ کېږي دی .

مونږ چې زموږ اولاد ونو دراتلونکې جنسي احساس دروزنی په هکله بیان کوو، دهغوی د مینې اومحبت روزنه دیوی کورنۍ دراتلونکې مشر په حیث په نظر کې لرو، حتی ده چې په بل ډول دهغوی جنسي روزنه نه یواځې ضررناکه ده بلکه دتولنیزې روزنې په خلاف هم ده . هره مور او پلار باید پخپل وړاندې داسې وظیفه کېزي دی، چې آينده کوم چې د هغوروزنه په خپله ذمه اخیستی ده، داسې وروزی چې نوموړی یواځې اویواځې په خپله کورنۍ اوفامیل کې د خوشبختۍ احساس ولری چې یواځې اویواځې د جنسي اریکو خوښۍ په همدې اساس ولتوی که چیرې میندې او پلرونه په خپل وړاندې د ډول دنده نه کشي دی اویا پورتنۍ مقصد ته په رسیدو بریالی نشي نو دهغوی اولادونه به غیر منظم اویا ترتیبه ژوند تیروي، چې په نتیجه کې دهغوی ژوند ناوړه پیل او بد بختیو د که وی، چې له همدې کبله له هر ډول بدو کارونو او د ټولنې په یو خطرناک عنصر بدلیزي .

پلرونه اومیندې په خپل وړاندې دخپل اولاد دجسمي اوسالمې روزنې وظیفه کېزي دی او دی مقصد ته درسیدوپه لاروچارو باندې فکر وکړي. پلرونه اومیندې په همدې پورې اړونده کتابونه اونورو آثارو کې بیلابیلې لارې او چارې، څرگند ونی، مشورې اونظریات پیدا کولای شي . میندې او پلرونه باید کوښښ وکړي، چې د ډول نظریات او څرگندونې ښه زده کړي، تحلیل یی کړای شي اویواځې هغه صلاح اومشورې ځینی انتخاب کړي، چې په دې دمسؤولیت نه ډک کار کښي اوبه خپل وړاندې ایښودل شوی مقصدونو ته درسیدولپاره ورسره مرسته وکړای شي. جنسي سالمه روزنه لکه دانسان د کرکتر دبل هر ډول روزنې په شان دروزمره کار په واسطه حاصلیزي خو په دې شرط چې دکورنۍ ژوند اساس اونیادپه ښه ډول ایښودل شوی وی، او دسوسیالستي ټولنې دریټینومیند او پلرونوله خواپه ښه توگه رهبري ښی .

دکورنۍ ژوند اود مینې اومحبت په مسا لویکی دانسان شخصي استعداد، دهغه سیاسي اواخلاقي ښې وده او په کار کې وړتیا، صداقت، ریښتینولۍ اودهک وجدان لرل ډیر اهمیت لری، نو له همدې جهت داخبره ییځي سمه ده چې جنسي اریکې دانسان په راتلونکې ژوند کې هره ورځ

او هر مهال روزل کيزی، که چیرئ میندی او پلرونه او ښوونکی په دې هکله فکر او پاملرنه هم ونکړی دا کار یعنی جنسی روزنه سر ته رسیزی .

ډیر پخوانی مثل دی چی «تنبلی دناور» کارو سر چینه ده، دا عمومی قاعده او اساس ډیر پر مخای او سمه معنی ورکوی خود ناوړو کار و سرچینه یوازې تنبلی نده؛ بلکه د ټولنیزو قواعدو او قوانینو مخه دسری هر ډول سر غرونه هم هغه په ټولنه کی بدچلند او ناوړه کارونو او د هغه جملی مخه په جنسی اړیکو کی بوا لهوسی ته رسوی . نوله همدی کبله ده چی د جنسی روزنی په مسأله کښی نه یواځی هر ډول مخصوصی لاری چاری ضروری دی. بلکه ټول روزنیز کارونه په خپلو ټولو اشکا لو او ارادو سره د جنسی روزنی لپاره ډیر د اهمیت وړ دی. د پورتنیو توضیحاتو پر بنا موږ به زده کوونکی او راتلونکی نسل داسی وروزو، چی هغه دوجدان خاوند، په کارکی دلازم قابلیت درلودونکی، صادق، د پاک زړه خاوند، بی غرضه یعنی داچی د خلکو ترمنځ نفاق او بدبختی نه اچوی) پاک، رښتیا ویونکی اود احساس خاوند واوسی، دنورو خلکو گټو ته په احترام وایی، دخپل هیواد سره دمیني اومحبت خاوند وی او دسوسیالیستی انقلاب وهدفونو ته صادق وی. سر بیره پردی دجنسی پلوه هم وکمال ته رسوو .

دروزی دعامو میتودونو په بیان کی داسی میتودونه شته، چی جنسی روزنی ته ستر اهمیت لری او برعکس کم اهمیت میتودونه هم شته، لیکن که داټول یواځی راواخلو، هغه ډیوراټلونکی کورنی دوسته شخص، راتلونکی میره یا ماندبنی په روزنه کی زموږ بریالیتوبونه را ټاکي .

سر بیره پردی روزنیز ییلی او ځانگړی لاری او اسلوبونه هم شته، چی گویا په خاص ډول دجنسی روزنی په لار کښی په کار وړل کیزی. داسی کسان هم شته، چی داسی ډول ځانگړی لارو او اسلوبونو ته یی ډیر اهمیت ورکړی دی. هغه یی دپیداگوژی دبرخی ابتکارات بللی دی. باید یاده کړو، چی یواځی په دغه بیلو او ځانگړو مسألو کی دجنسی روزنی زیان رسوونکی لاری موجودی دی، نوله همدی کبله دهغوی سره ډیره محتاطانه کړنه لازمه ده .

په پخوا وختو کښی یی دجنسی روزنی مسألی ته ډیر اهمیت ورکاوه چی جنسیت دانسان دبدن په روانی او جنسی جوړښت کی تر ټولو مهم نقش لری او دشخصی ټولی کړنې او اعمال په هغه پورې تړلی دی. د دې نظریی پلویان په اثبات رسول، چی لاساً دهلکک او یانجلی د

روژنی ټول کارونه دجنسی روزنی څخه عبارت دی اذیری داسی «نظریی» د عامر لوستونکو په اختیار کښی نه وی، همدغه ډول د کتابونو په پانوکښی پاته شویدی، لیکن ډیرو دهغوڅخه و ټولنیز شعور او تفکر ته لاره پیدا کړه او ډیر خطرناک او زیان رسونکی افکاریی میخ ته راوړه.

دی نظریو بیخی ډیر دی خواته اهمیت ورکاوه، چی اولاد باید جنسی ژوندانه ته په ځانگیری او خاص ډول چمتوشی، دی باید په جنسی اړیکو کښی هیڅ ډول «شرم» او یا پټ شی ونه پيژنی دهمدی مقصد دعلمی کولو لپاره یی کوښښ کاوه چی ډیر ژر خپل اودجنسی اړیکه دمسالو سره بلد کړی او ټول د اوز پيژندنی ټول مسایل یی هغه ته وروښودل. البته دا ډول ساده لرحه انسانانو، چی خپل اولادونو ته یی دوکه ورکوله دزیږیدنی په هکله یی هغوته دالوتکوونکو افسانی او قصی ویلی او داشاری په گډوډه به یی گواښول دخپلو دی کار وپه مقابل کښی فکر کاوه، چی که چیری خپل اولادته پدی هکله ټول څه وروښیو اوده ته داسی تصور ورپیداشی چی د عشق اوجنسی مسایلوپه باب هیڅ ډول شی دشرم ورنه دی، نوموړه حتماً دخپل اولاد دسالمی جنسی روزنی په ورکولو بریالی شوی یو. وداسی ډول نظریو اوافکاروته باید په ډیر احتیاط او کمال سره ځانونه ورنژدی کړو. دجنسی روزنی دمسالی سره باید په کراری اوحوصلی سره کړنه وشی پټول یی هیڅکله لازم ندی. دارښتیا ده، چی کوچینی ډیروختونه دزیږیدنی هلک دپیداکیډو د جریان پوښتنه کوی، خو لیکن داخبره دامعنی نلری چی دده شوق راپورته شویدی اوپه کوچنی والی کښی دغه ټول دزیږیدنی سببونه هغه ته ورپوهوی. آخر تاسی فکر وکړی کوچینی نه یواځی دجنسی مسایلوپه هکله په څه پوهیزی، بلکه ډیری داسی مسالی دی چی دده څخه پتی دی. هغه د نورو ډیرو حیاتی مسالو څخه هم بی خبره دی، خو موږ نه غواړو چی دده سرپه داسی مسایلو وردروند کړو چی لاتراوسه دته ددرک وړندی.

موږ کله ودري کلنی کوچنی ته دهواد گرمی او سروالی، دورځی دا وزدوالی او لنډوالی سببونه وایو. همدارنگه په اوه کلنی کی که څه هم چی پاملرنه یی راوگرزولی، وده ته دطیاری دموتیر دجوړښت په هکله څه نشو ویلای.

دهر علم زده کړه او پوهیدنه خپل مهال او ساعت لری او هیڅ زیان نلری، چی تاسی یی دخپل کوچنی وداسی پوښتنی ته دا ډول ځواب ورکړی:

«نه لائراوسه کوچنی یی، چی خټ شی په پو هیزی ا»

خود پورتنی مسایلو په وړاندې باید ذکر کړو، چې په کوچنیانو کې د جنسي اړیکو د پوهیدو هوس او علاقه نشته او درلودل یې هم ممکن ندی، په هغه دا ډول علاقمندی او رغبت یواځې او فقط بلاغت ته د رسیدو پر مهال پیدا کیږي، چې پدې وخت کې هغه ته د جنسي اړیکو په مسائلو کې هیڅ شی پټ نه پاته کیږي نوله همدې کبله د کوچیانو د نابېره او ناڅاپي پوښتنې څخه په استماده کولو «د کوچنی د زیزیدنې» د مسایلو راسپړل او څرگندول هیڅ ډول د کونجکاوي او پلټنې موضوع نشته، نو کوچنی ته د دې راز پټول هیڅ زیان منځ ته نشي راوړای که تاسې د کوچنی دې سوال ته په پوره هوښیارۍ، په مسکا او شوخی سره ځواب ورکړی او پدې ډول خپل ځان ورځنۍ خلاص کړی، نو هغه خپله پوښتنه هیروی او نوروشیاو او پیسو ته مخه راوړي او که تاسو هغه ته د ښځې او میره داریکو په هکله پټ شیان بیان کړی نو حتمي ده، چې د جنسي اړیکو په هکله به دهغه د کونجکاوي حس راو پاروی او په دې برخه کې به مودنو موری د ډیر وختي (بی وخته) په راپیدا شوو افکارو سره مرسته کړي وي. هغه څه، چې تاسې یې وکوچنی ته بیانوی، دهغه لپاره هیڅ لازم ندی او حتی چې گټه هم نلري. لیکن هغه شک او شبه چې تاسو دده د افکارو په سیستم کې راپیدا کولای شئ، دده دروحي عذابو او وېجاړ قیاسب لېږي، چې دا کار لائراوسه دده لپاره ډیر بې وخته دی.

که چېرې کوچنی د خپل ملگری او یا خور لمي څخه د زیزیدنې په هکله پوه شي او درده کړي راز خپل ځان سره پټ وساتي هیڅ ریان ندی. په داسې حالت کې داسر او پټول هیڅ دویری وړ ندی کوچنی باید دوی سره اموخت ونیسي، چې د انسان په ژوند کښې داسې ډیر پټ او محرمانه پېښې او شیان شته، چې انسان باید هغه ټولونه څرگند او یا وروښي. یواځې هغه وخت چې په کوچنی کې د انسان د محرمانه ژوند په نسبت دا ډول کره وړه روزل شوی وي نو کوم وخت چې دی د پلر شیانو په راز په هوښیاری سره خوله خلاصوي نو کیدای شي چې دهغه سره د جنسي مسایلو د راسپړلو او هضم لپاره ذهني لازم تیاري لري خودا ډول خبرې پلار اوزوی او پلور، مورد لور څخه په نامه سرته ورسوي. په حقیقت کې دا ډول خبرې اویانونه گټور

تمامیدای شی، لهککه چی دهلک یا نجلې دجنسی طبعی احساس در او بنید و دوخت سره پوره سمون لری. پدی سن و سال کی یی زیانه دی، لهککه چی دیوه طر له پلرونه او میندی او تر بله طر له اولادونه هم پدی پوهیزی چی دوی د ډیری مهمی او پتی موضوع په حل کولو بوخت دی، چی هغه دهغوی په گټه دی. همدا پته ساتل شوی مسأله دژوندانه په اوږدو کی عینی بڼه هم غوره کوی باید په داسی صحتونو او بیابو کښی هم دحفظالصحه مسأله (جسی نظافت او پاکي) او هم په خاص ډول دجسی ژوندانه اخلاقی مسألی په پام کښی ونیول شی.

دخوانانو دبلوغ در سیدو په وخت کښی د داسی ډول صحتونو کول لارم شمیرل کیزی خو هغه ته دهرڅه څخه زیات اهمیت ورکول او په مالمه امیره ډول ایسودل هم درست کار ندی په حقیقت کښی ډیره به ښه وی، چی دا ډول صحتونه د ډاکتر له حواسرته ورسزی او یاد ښو و نځی پواسطه په منظمه توگه منځ ته یووړل شی. ډیره به ښه وی، چی د پلار او مور او اولادونو تر منځ نزاکت مراعات شی، یو بل باندی داور ولری او دی تر منځ یو دشرم او حیا فضا موجوده وی. لیکن بعضاً کله ناکله دا ډول پرده دښکاره برنډ و خبرو په ترڅ کسی دمنځه ځی چی پدی صورت کښی ځی نزاکتونه ښی مراعات کیدای.

دیادونی ور ده، چی دخوانانو ته مخکی له وخته دجسی مسایلو ورښودل او پدی هکله خبری کول دپلار نورو ناوړو ټکو درامنځ ته کیدو سبب هم کیزی مثلاً "وخوان ته په پر بند او روښانه توگه دجسی مسایلو توضیح هغه دی موضوع په نسبت په غلط پوهوی او سپین سترکی ر وړل کیزی، ډیر لځله داسی پېښه شریده، چی یو شمیر لویان دخپلو پتو جنسی تأثیراتو په هکله نورو ته په ډیره اسانی نقل کوی.

دا ډول صحتونه دخوانانو ته جسی مرصع دهغه په یوه تنگ او محدود فریو لوژیکی شکل سره ورنښی. دجسی مسایل په حالت کښی د مینې د مسألی، یعنی د ښځی سره دسم تونلیز چلند کولو مسأله په نظر کی نه نیول کیزی. تاسی د مینې او محبت سره دجنسی اړیکو کلک ترل څه ډول او په کومو وینا و سره دکوچنی عمر هلک، ته ورښیاست، په داسی حال کی چی

هغه د مینې په هکله هیڅ ډول تصور هم ندي ؛ نو له همدې سببه ویناوي او صحبتونه په خپل سر په ډیرو محدودو فزیولوژیکي ویناوو بدلیږي .

که چیرې ناسی د جنسي روابطو په هکله دخپل زوی او یا لور دیوالی په عمر کېنې صحبت او بیان کوي ، کولای شي چې نوموړي مسایل د مینې ، محبت او دوستي د مسایلو سره یوځای توضیح کړي څو پدې ډول خپل اولادونه جنسي روابطو ته او همدا راز هیومانیزم (بشري دوستي) ښکلا پیژندني (استیتک) ودرنښت کولو ته راوبولي . پدې معنی کله چې وځوانانوته د جنسي روزني مسألې د مینې او دوستي کتابونو په ویلو او د شاوخوا دخلکو د تجربې له لپارې او همدا راز ټولنې لیدو سره بدلیږي . میندې او پلرونه باید دخپلو اولادو په همدغه راپیدا شوو افکارو او تصوراو ټکیه وکړي او هغه ته دی لازمه وده ورکړي .

جنسي روزنه یواځې د مینې د احساس له روزني څخه عبارت وه ، اوزما په عقیده د جنسي روزني دپوره او نسبي افادی لپاره پورتنی تعریف سم هم دی ، یعنی داچې دښځې په نسبت د ډیر ژور او ستر احساس درلودل لازم کار دی ، داسې احساس چې هغه دگډ ژوند په هیلو او مقاصدو ښکلی شوی وي . لیکن دا ډول جنسي روزني ن باید په برېنده توگه حتی په بی حیايي سره وکتل شي ، یعنی داچې د هغه څخه مراد یواځې فزیولوژیکي محدود ساتل وي .

جنسي سالمه روزنه کوم چې پورته ډول تصویر شوه په څه ډول ممکنه ده ؟ پدې کار کېنې تر هر څه مهمه داده چې مور او پلار خپل ځانونه د ښونمونو په حیث وښيي . که چیرې مور او پلار دلمړي ورځې څخه اولاد ته رښتیني او حقیقي مینه ، دهغوی له خوا یو بل ته ژور احترام ، یوله بل سره مرسته ، پاملرنه او غمشریکي ، مهرباني او دامکان ترحد پورې یو بل ته روا اوور نازور کول څرگند شي ، نو دا خپله د حتمي ښې روزني یو عامل دی . د مور او پلار دغه عالی ښکلی او جدې اړیکې په بی اختیاره ډول سره اولادونو پاملرنه ځان ته را گرځوي او هغوی یی خپل ځان نمونه گرځوي .

په عمومي ډول سره او هم مهم عامل په اولاد کېنې د مینې د احساس روزل دی . که هلك اویا نجلۍ چې دلویدو په حال کېنې وي دخپل مور او پلار ، خويندو او وروڼو ، ښوونځي او وطن سره دوستي او مینه عادت نکړي ، او که چیرې دهغه په کړکېتر کېنې خپل ځان خړښونه چل او

فريب مخاي ونيسي نو دهغه څخه دا اميد لرله، چي دخپل خوشي کړي ښځي ياميره سره دي هم مينه ولري ډير گران کار دي. داډول کسان ډير وختونه جسي جبري احساساتو ته تسليميزي او هميشه دهغي ښځي سره چي ولخان ته يي پام را گرځوي، په يي احترام ي سره چاډ کوي دهغي ژوند خوږه گڼي او حتي هيڅ قدر هم نه ورکوي

په همدې اساس داډول کسان خپله مينه او محبت په ډيره اساسي سره بدلري او حتي ښه فسق او فساد او نورو ناوړو کارو اخته کيزي البته داډول پيشي نه يواځي نارينه و ته بلکه ښځو ته هم ورپيښيدلای شي .

پرته دجسي اړيکو څخه مينه او محبت يعني دوستي، چي ماشومان دهغه تجربه ان کوچنيوالي کښي لادسره څخه تيروي بيلا بيلو خلکو په وړاندي اوز ده او داخلاصه څخه ډکه تجربه او هغه مينه کوم چي په کوچنيوالي په ده کسي رورل کيزي . داټول دښځي سره دراتلو کي عامي او اوږه مناساتو دروزني بهترين ميتود دي . په عمومي ډول پرته لدې ډول چلند څخه د جسي اړيکو تنظيم او ترتيب او دهغه سمون ډير گران دي .

نوخکه مونږ پلرور او ميندو ته دا مشوره ورکوو، چي دخلکو او ټولني په وړاندي دي داو لادونو دا احساساتو دمسالي سره په ډير احتياط سره چلند وکړي . دا کوشن ضروري او لازمي دي، چي اولادونه بايد دخپل پلار، مور، ورونو، خويندو، ملگرو او نوروسره دوستي او الفت ولري، ددوي الفت او دوستي ثابده په تصادفي شکل وي بلکه دهغه دوستانه افکار او مقصدونه يي بايد ولخان ته پاملرنه راوگرځوي، دخپل کلي او يانبار سره، دهغي کارحايي سره چي پلار او مور يي کار پکښي کوي او دټول هيواد او دهغه دتاريخ سره، دهيواد دلوږو او مشهورو دقدرو د شخصيتونو سره د کوچنيا کوډاخلاق او دلچسپي احساس بايد هر څه پروخت و او پارول شي. البته چي ددې مقاصد دلاجرالپاره يواځي وچي او خالي وياوي کفايت نکوي .

خلميان بايد ډير شيان وويني، دځن شمير شيانو په هکله فکر وکړي او دايدل شويو ملاحظاتو او افکارو څخه متاثره شي. ددې مقصد دلاجرالپاره کولو لپاره له سره داولي کتابونو مطالعه، سينما او تياتر او داسي نور مرسته کوي.

مونږ غواړو سه دجسي ووزني په هکله ښه ناڅه وويل. په حقيقت کښي همدا پورته ذکر شوي

وړونه دجنسي پلوه يوه مثبتۀ روزنه ده په نتيجه كېنې د شخصيت داسې اوصاف كړنې او عادتونه منځ ته راوړي چې هغه يوه كلكتيفي انسان ته ضروري دي. دا ډول كسان دجنسي ژوندانه په برخه كېنې هم د ښو اخلاقو د خاوندانو په حيث چلند كوي. بله هغه خبرۀ داده چې كورني دېوسم اوښه رژيم پر قرار ول هم دې مسألې ته ښه او ښه پوره تماميزي. هللك يا نجلۍ، چې دكوچنيوالي څخه يې په ترتيب تنظيم او ادب سره عادتې كړي وي او يې ترتيبه او يې سويه ژوند يې له سره نه وي تير كړي. د ژوند په راتلونكو كلونو كې هم دښځې، مېرۀ په خپلو مناسباتو كې دا عادت ته په همدې ډول سره دوام وركوي .

سه اوسم رژيم بل اهميت هم لري ، ډير وختونه يې ترتيبه او غيري منظمې جنسي اړيكي د تصادفي پېښو، دهلكانو او نجونو تر منځ د ابله لېد نو كتنو، پېكارو، خپلگان، خواشنيو او د نظر څخه ليري يې وخته كړاينو په نتيجه كې مېځ ته راځي .

پلرونه او مېلدې بايد ښه وپوهيزي چې اولادونه دڅه ډول هلكانو سره په عاشقۍ كېنې وي په دې تماشو كېنې په څه باندې مشغول دي او دكوموشيانو سره علاقه لري. بالاخر د يادولو وړ ده چې ښه او درست رژيم دا اولاد د جسماني حالت سره مرسته كوي، چې په نتيجه كې يې وخته جنسي اړيكي منځ ته نه راځي په ټاكلۍ وخت بيده كيدل او پروخت اه خوبه را كښي استل ، پر بېكاره لمخايونو نه غزیدل، ډير ښه حويونه او عادتونه دي چې دجسمي پلوه هم ډير گټور دي. د ماشومانو جنسي روږي بل مهم شرط له حده څخه ډير كار او تشويش نه كول دي موږ په دې هكله په نورو تيرو بيانونو كېنې هم خبرې په جسي روزنه كېنې هم ډير اهميت لري په هلكانو دښې له خوا دورځي دگرځيدو او كار څخه دلږ څه سترتيا احساس ، او هره شپه دورځني كارو بار او دندو په هكله فكر كول او داتول دهلك د تصوراتو دسمي ودې، د دې لپاره خپل طاقت په منظمه توگه وويشي ډيره مهمه مخكښ زمينه تشكيلوي. په دا ډول شرايطو كېنې په هلكانو كې پوچ او يې لمخابه ژوند، دلري لوندۀ گرځېدو، تصادفي ملاقاتونو يې اساسه افكار او خودخوا هيوته نه هيوې اونه هم جسمي ميل پاته كېزي هغه نجونې او هلكانو چې دور كټوب لمرني دوره يې دسم او عادي رژيم په شرايطو كېنې تر سره كړي وي، او دا ډول رژيم سره يې عادت كړي وي او د هغه سره سم چلند كوي نو اړيكي او روابط يې دنورو سره هم پر ډول او ترتيب برابروي .

همدارنگه په عمومی روزنه کېنې سېورت، چې البته په جنسي اړيکو کېنې هم خېلي اغيزی
 ښندی، داهمیت پر نقش لويوی. سم تشکیل شوی سپورتي تمرینونه، خصوصاً سکي، بېری
 چلول او بدنی روزنی کورنی تمرینونه داسې ستري او عیني گټې لري، حتی دهغه ثبوت زیاتي
 ښکاری ټوله پورته ذکر شوی روزنيزی لاری چاری داسې ښکاری، چې گویا په مستقیمه اوبی
 واسطه ډول سره دجنسي روزنې په مقصدنه پکارول کیزی، لیکن په حقیقت کې دا ټول پېلېدی او هغه
 څخه د همدې مقصد د اجرا لپاره پکارول کیزی. دا ځکه چې د کړکېتر دروزنی سره د یره
 مرسته کوی اود محو انا نوروزنی او جسماني تجربه ور تشکیلوی. زما په عقیده یواځې همدغه
 لاری چاری دجنسي روزنی لپاره قوي او اغیزمنې برېښي دیندو او پلرو دوینا ووی واسطه
 اغیزمنتوب دځوانو نجونو هلکانو سره یواځې هغه وخت اسان او نتیجه مند تمامیدای شی، چې
 دهغه پیل او میتودونه له ابتدا څخه په کورنی ژوند کېنې تهداب گذاری شوی وی.

که چیرې زموږ پورته بیان شوی شرطونه رعایت نشي، که په اولاد کېنې دنورو کلکتیف
 په نسبت دمیني او احساس ونه روزل شي، که سم رژیم اوسپورتي تمرینونه نه وی تشکیل شوی
 نو هیڅ ډول ښی، ماهرانه او په خېل وخت وېل شوی ویناوی جنسي سالمی روزنی نه گټه نشي
 رسولای.

دا ډول صحبتونه په خېل وخت باندې باید محو انا و کوچنیانو ته ورو ښودل شي. هیڅکله
 هڅې له مخې او پېله دی چې څه مولیدلی وی دهغوی ذکر نو او چلند په هکله شک او تردید
 مه لری اوژر په پندا ونصیحت ویل پیل مکوی، لیکن باید دهغوی دهر کوچنی او دقاعدې څخه وتلی غلطی
 او سهوی په مقابل کېنې په جدی ډول متوجه شي او هغه کنترول کړی تر څو چې غلطی او
 وران کاری له حده او اندازی څخه تیری نشي اویا وروسته مودپېښماني او حیرانتیا سبب نشي؛
 دداسې ډول صحبتونو او بیانو دکولو لپاره لاندې ټکي او پېښې دیوی پلمې په توگه کیدای
 شي: بی محابه توکي، ملندی او سپکې خبری، دنورو کورنیو دجنجالونو اوخرڅېنو سره علاقه
 درلودل، دنورو مینې او دوستي ته په شک کتل او بیا هغه ته بد نظر کول، دنجونو سره یواځې
 دغیرې جدې مقاصد او جنسي امیالو په خاطر دوستی کول، ښځې ته د درنښت په سترگه نه کتل،
 په خېل ښاپست سنگار او پوښاک ډیر اوبی قاعدی مشغولیدل، بی وخته دلبری او تنازی، و هغو

کتابونوته چی جنسی اړیکې او مسایل دحد څخه ډیر او په افراطی ډول تصویر کړی وی شوق او علاقه درلودل داسی نور.

په لویوالي دغه ډول صحبتونه دادم او مضبوط کرکټر لری، په واضح او څرگند او دپینو په تحلیلی ډول دمسایلو دمثبت حالت په بنودلو اودنورو نجونو او هلکانو په مثال راوړلو سره بیانیزی . دهغو هلکانو سره چی عمری لژی دا ډول صحبتونه لند او بعضاً هم دامر او اونهی په جدی ډول او دپنواخلاقو په غوښتنه تر سره کیزی .

هغه خبری چی پلرونه او میندی یی دنورو کسانو دجنسی بداخلاقیو په هکله کوی، نسبت دا ډول صحبتونوته چی ورته ذکر شول ډیر اغیزمن دی میندی او پلرونه کولای شی ، چی په داډول خبروکنی خپله کرکه او ناخوښی په څرگنده او روښانه ډول اظهار کړی او-داسی وښی چی هغوی دخپل زوی یا لور څخه هیڅکله دداډول بدو کارو هیله نه لری، هیڅکله به ددوی اولادونوته داسی ناوړه پښی ور په برخه نشی نوله همدی سببه، حتی پدی هکله دخپلو اولادونو په هکله هیڅ خبری نه غواړی .

په داډول حالاتوکنی دارنگه ویل لازمندی :

« هیڅکله داکار مکوه دادیر بدکار دی » ښه داده چی داسی وویل شی : « زه پوهیږم ، چی

نه داسی کار نکوی، ته بد هکک نه یی . »

معماری بناهای عهد باستان

در زمانهای خیلی قدیم آثار بزرگ و با عظمت ساختمانی مانند: عادتگاه « بعلبک » واقع در کشور لبنان، اهرام سه گانه مصر، برج بابل و غیره درائرکار پرتلاش و استعداد قابل تحسین انسانهای آن روزگار ساخته شده اند. عظمت و شکوه این بناها، به ویژه سنگهای بزرگ کار گذارده شده در آنها حتی امروز هم که عصر تکنالوژی و پیشرفتهای بزرگ و گسترده دانش و تکنیک بشریست، همه گان رادر حیرت و شگفتی اندر ساخته است.

هر بیننده در نخستین نظر و بررسی چگونه گی ساختمانهای یاد شده، این پرسش زردش پیدا میشود که انسانهای آن روزگار چگونه و با کدام وسایل و شیوه ها توانسته اند تاجنین بناهایی را بسازند و در آنها چنان نمخته سنگهای یکدست و بزرگ رابه کار برند که بیرومندترین ماشینها و جرثقالهای امروزی هم قادر به کشاندن و بلند کردن آنها نیستند ؟

چگونه گی ساختمان و رازهای شگفتی انگیز این بناها از دیرزمانی به اینسو، توجه و علاقه دانشمندان و متخصصان ساختمانی رابه خود جلب نموده آنها در این زمینه پژوهشها و محاسبات ریادی را انجام داده اند .

به سال ۱۹۸۲ م. دانشمندی به نام «لیوسین زینچ» کتاب جالبی را زیر عنوان «آبامهمانان از کیهان آمده‌اند؟» درپولند به نشر رساند. نویسنده در کتاب خود روایت‌های قدیمی مردمان مختلف جهان را پیرامون پدیده‌های گوناگون فراهم آورده‌است. به این ارتباط، در کتاب یاد شده مطالب جالب و زیادی درباره برخی بناهای با عظمت باستانی هم نوشته شده در ضمن در مورد چگونه گی اعمار آنها نیز سخن زده شده‌است. از مطالعه مطالب کتاب در مورد ساختمان بناها چنین استنباط می‌گردد که نویسنده با در نظر داشت عظمت بناها و مواد سنگی به کار برده شده در آنها به این نتیجه رسیده است که گویا کار اعمار بناها از نیرو و توان انسانها بیرون بوده، در ساختمان آنها نیروهای غیبی و کیهانی به انسانهای آن روزگار مدد یاری رسانیده اند!

چنانکه در کتاب «ل. زینچ» زیر عنوان «بعلبک» راجعاً به ساختن بناها آمده؟ چنین می‌خوانیم: «هرگاه گپ در مورد تخنیک باشد، در آن صورت حتماً از قصر بزرگ بعلبک، که یکی از بناهای شگفتی انگیز معماران قدیم است، نیز سخن به میان می‌آید. زمانی مارک تواین نویسنده نامدار امریکایی گفته بود که: دیوارها و مناره‌های بعلبک، از معماهای حل ناشدنی معماریست. احتمال دارد که چندین سده پیش در بعلبک معبودان یا قبیلۀ بزرگان زیست داشته‌اند. در زمان کنونی، انسانهای عادی برای اعمار این گونه بناهای عظیم دارای چنان نیرویی نیستند.»

حال بیایید ببینیم که ساختمان عبادتگاه «بعلبک» از چه قرار است:

عبادتگاه بعلبک در قلمرو کشور لبنان واقع بوده از شهر بیروت چیزی کم یک ساعت راه فاصله دارد. زینۀ بزرگی که دارای پنج‌ای و یک پلکان است، مارابه بخش بالایی بنا که ساختمان سرباز است، میرد. این صحن سرباز به کمک سه رواق یا میدانچه شش گوش پیوست دارد. در این میدانچه محراب عبادتگاه اصلی قرار داشته آن را دیواری متشکل از سه صدویست (۳۲۰) عدد هیکل معبود احاطه میکند. اینجا عبادتگاه ژوپتر هیلوپولیس «بعلبک» در دوران روم قدیم شهر هیلوپولیس - شهر خورشید نامیده میشد. «بوده، نظر به عظمت و شکوه خود نسبت به عبادتگاههای مرکبوری و وینوس (این عبادتگاهها در حال حاضر قسماً ویران گردیده‌اند) جلوتر قرار داشت.

و اما در اینجا سخن بر سر خود عبادتگاه نیست؛ بلکه... در مورد تهداب یا پایدیوار آنست.

بلندی عبادتگاه ژوپتر (مشری) هفت مئروییست و هشت سانتیمتر بوده، بالای پایدیوار سنگی بناگردیده است. در سوی غرب آن سه عدد سنگ بزرگ وجود دارد که هر یک از آنها دارای عرض $\frac{3}{6}$ متر، ارتفاع $\frac{4}{16}$ متر و درازی نزدیک به بیست متر میباشد. وزن هریک از سنگها، نظربه حساب کنونی ممکن است به هفتصد (۷۰۰) تن برسد.

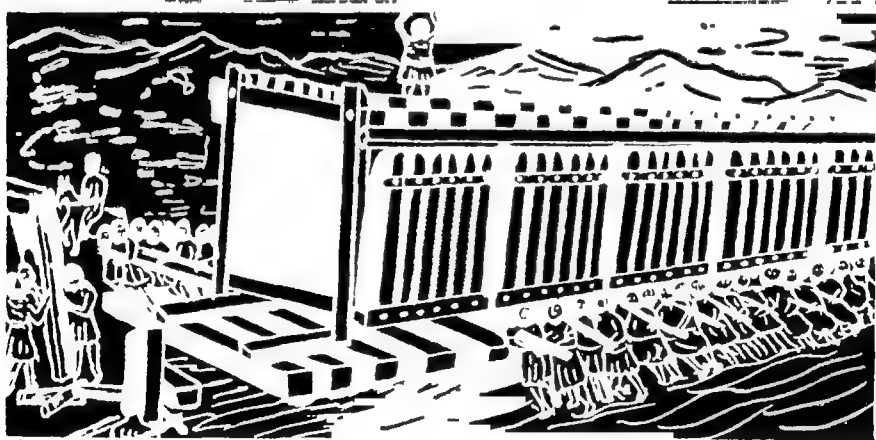
این سنگهای بزرگ در کانهای سنگ به فاصله یک و نیم کیلو متر دور تر از جای عبادتگاه، تراش شده پس از آن در محل بنا آورده شده اند. سنگهای مذکور در ساختمان چنان بامهارت و دقت جابه جا گردیده اند که اگر از فاصله کمی دور تر به آنها دیده شود، جای انطباق و چسبیده گی شان به مشکل دیده تشخیص میشود. چنین به نظر میرسد که گویا با گذاشته شدن سه عدد سنگ بزرگ یاد شده، کار بناها و معماران انجام یافته است، چون که در محل کان سنگها «سنگ چهارمی که قسماً تراش خورده هنوز باقیمانده است. سنگ چهارمین واقع در محل کان سنگها» «الخوبله» سمی شده، درازی آن ۲۱ متر و ۷۲ سانتیمتر، سطح جویی آن $(\frac{4}{25} \times \frac{4}{35})$ متر سطح شمالی آن $(\frac{5}{35} \times \frac{5}{35})$ متر بوده وزن تخمینی آن به یک هزار و دوصد و یارده تن میرسد. به این ترتیب در حال حاضر که چند هزار سال از آن روزگار میگذرد، به یاری تکنالوژی پیشرفته کنونی هم ماصاحب چنان دستگاهی نیستیم که بتوان چنین سنگهای عظیم را انتقال داد.

ل. زینج در کتاب خود از محاسبات یک انجینیر اتحاد شوروی به نام «آ. کالا میچوک» نیز مطالبی را ذکر نموده است. انجینیر نامبرده در مورد چگونه گی تکنیک انتقال بلاکهای بزرگ سنگی بنای «بلبک»، اهرام مصر و غیره مطالعه و پژوهشهایی نموده، در راه دریافت رازهای ساختمانی آنها زحمات زیادی کشیده است. اوار مطالعات و پژوهشهای خود به این نتیجه رسید که بلاکهای سنگی بزرگ در فاصله بین کان و جای بنابه وسیله غوله های مخصوص جویی انتقال داده شده اند، یعنی تعداد لازم دستها، دستگاه جویی مخصوص را که سالايش سنگ بار شده، بابتستن ریسماها روی غوله های مخصوص جویی کشانده اند.

نظربه محاسبه انجینیر نامبرده، در جریان این کار بادتگاه مذکور ضریب اصطکاک سه اندازه $\frac{1}{2}$ بوده، اگر تعداد ریسمانهای دستگاه فرض شده صد عدد فرض گردد، در آن صورت نظربه وزن مجموعی یک عدد سنگ به هریک از ریسمان به اندازه ۷۶۵۰ کیلو گرام سنگینی

میرسد همچنین اگر فرض کنیم که هر یک از دستها دارای نیرویی برابر با ۲۰ کیلوگرام بوده باشد، بایست هریک از ریسمان را ۳۸۲ دست و مجموعاً صد ریسمان دستگاه فرضی انتقال سنگ را سی و هشت هزار و دوصد دست باید کشیده باشند! نازه همین رقم حیرت انگیز و غیر قابل داور هم از اندازه حقیقی لازم کمتر است. از سوی دیگر، هرگاه در صورتی که اندازه یاد شده را باز هم خیلی کمتر فرض نماییم، ریسمانهای دستگاه به گونه موازی مستقیم جای نشده، بل به گونه قوس (منحنی) قرار میگیرند. این وضع خود تأثیر نیروهای وارده را بر ریسمانها و در نتیجه بالای دستگاه انتقال کاهش داده، شمار دستها را از ۴۳ تا ۴۵ هزار نفر بالا میبرد.

در حقیقت امر هم، در صورتی که مابرای اجرای این کار بزرگ، کار برد دستگاه چوبی انتقال دهنده بی رابانهائی صد متر تصور کرده نتوانیم، پس با بر محاسبه تقریبی انجینیر کالامیچوک اردوی بزرگ چهل و پنج هزار نفری برده گان را در انتقال یک سنگ، از فاصله یک و نیم کیلومتر دورتر از محل ساختمان چگونه باید تصور نمود و یا پذیرفت؟! در واقع آنگونه که ل. رینچ یا دآور شده است، بلاک سنگی نهایت بزرگ و یکپارچه از یابید یوار اساسی خود هشت متر بلندتر گذاشته شده باشد، پس این پرسش در ذهن ما پدید می آید که این سنگها با آن عظمت و بزرگی شان چگونه و بساچه دستگاهی بلند گردیده در آنجا گذاشته شده اند؟ خود ل. رینچ «این پرسش را با کلمات «معمای حل نشدنی!» پاسخ میدهد.

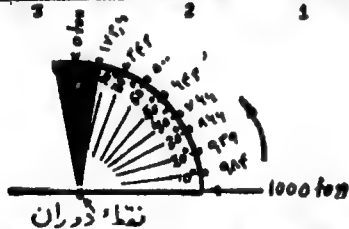


آیا با کاران ماهر عهد باستان واقعاً نیروهای غیبی در اعمار و ساختمانهای نامبرده بهره برده اند، یا اینکه، آنگونه که بسیاری از متخصصان حدس میزنند، آن نیروی بزرگ و شگردا

و دستگاههای مخصوص، که گذشته‌گان ماصاحب بوده‌اند و نساهای پسین و امروزی بنابر پیشرفت و تکامل تدریجی دانش و تخنیک از دست داده ارآن محروم گردیده اند، در اجرای این کار عظیم و حیرت آور آنها را یاری رسانده است ؟

در کشور مصر نیز چنان آثار تاریخی بزرگ وجود دارد که آنها نیز همچون عبادتگاه « بعلبک » لبنان سزوار دقت و توجه اند. وزن آنها نظربه محاسبه و سنجش متخصصان پیش دو هزار تن بوده اکثر از سنگهای گرانیت ساخته شده‌اند. در نزدیکی منطقه اسوان سنگ تراش شده‌یی نگهداری میشود که درازی آن چهل و یک متر است. تصور این که مصریان باستان آن را چگونه انتقال داده باشند، دشوار است.

سیاری متخصصان و دانشمندان به این نظر اند که بیروی حسانی انسانهای کارگر در انتقال بلاکهای سنگی بزرگ کار برده شده در بناهای تاریخی مصر و بعلبک لبنان و با کاربرد وسایل میخانیکی چون غوله ها و رافعه های چوبی در دستگاههای میخانیکی انتقال دهنده چندین مرتبه افزایش داده شده باشد.



در این اشغال چگونگی ساختن و کاربرد دستگاههای
بندگسته و انتقال دهنده مثل شکل مذکور را
فولادی نمونه چوبی به صورت تخمینی به وسیله رسام
هر حاضر تصویر گردیده است. در این دستگاهها
کارگران عهد باستان در انتقال و بلند کردن سنگهای
بزرگ ساخته نمایی چون جادگاه، بعلبک، و اهرام مصر، درج بابل و غیره پستاده نموده اند.

ولی این مسأله تاکنون به صورت درست و دقیق حل نگردیده است.

از مدت تقریباً صد سال به اینسو، رسامان ما هر به یاری متخصصان مربوط به تصویر دستگاههای بلندکننده مختلف (رافعه‌ها) پرداخته‌اند؛ ولی نظریه ترسیم آنها و محاسبات فزیک و وزن بار بلند شونده به وسیله آنها از چندتن تجاوز نمیکنند، درحالی که نظریه عظمت سنگهای بناهای بعلبک و مصر، ترسیم آنها دشوار بوده به تصور هم نمیگنجد. روی همین ملحوظ است که گاه‌گاهی تصورات دخالت به اصطلاح نیروهای غیبی نازل شده از کیهان به میان می‌آید.

نشانه‌هایی در دست است که نشان میدهند، دستگاههای میخانیکی مردمان روزگار باستان آنقدر هاهم ساده نبوده‌اند. بنابراین، تصور «نیروهای غیبی» یا «عوامل نازل شده از کیهان» در خصوص بناهای بزرگی چون اهرام مصر، عادتگاه بعلبک لبنان، برج بابل و غیره اضافی بوده درست نمیباشد.

برای تصور درست‌تر میخانیزم کار و وسایل بناکاران باستان، نخست کاربرد و استفاده غوله‌ها و رافعه‌های چوبی را در دستگاههای میخانیکی در نظر میگیریم.

در مورد نقش و اثرناکی رافعه در سهولت و اجرای کارهای بزرگ فزیک، گفته ابر مرد بزرگ دانش فزیک و ریاضی «ارشمیدس» رابه یاد بیاوریم که میگفت: «به من نقطه اتکایی بدهید تا زمین را از جاتکان دهم!»

واقعاً، آن گونه که از فزیک دوره مکتب و کارهای فزیک روزانه خود میدانیم، کاربرد رافعه‌ها در اجرای کار تأثیر نیروی عامل را چند و چندین برابر افزایش میدهد. پس اگر در بلند نمودن و انتقال جسم بزرگ و سنگینی مانند بلاکهای سنگی «بعلبک» و مصر، چندین رافعه همزمان عمل نموده غوله‌های چوبی مخصوص در لغزاندن آنها به کار برده شوند، آشکار است که نیروی عمل کافی ایجاد شده میتواند. باید گفت که غوله‌های چوبی نه تنها در لغزاندن جسم سنگین روی سطح افق، بل در بلند نمودن آن به اندازه معین نیز یاری میرساند. چگونه‌گی طرز العمل، کاربرد و ساختمان غوله‌ها در شکل تصویر شده است. ممکن است که بناکاران «بعلبک» هم در انتقال بلاکهای سنگی با وزن ۷۵۰ تن از همین گونه تخنیک بهره برده باشند.

مسأله مهم در اینجا آنست که آیا در بنای اهرام و بعلبک نقش اساسی را نیروی انسانی بازی کرده است یا اینکه میخانیزم ویژه محصول فکر و عقل آدمی؟

هرگاه به معلومات و ارقام گوناگون باورمند شویم، در آن صورت در بین دهها سال، مصریان صدها بلاک سنگی بزرگ را تراشیده، انتقال داده در بناها به گونه دقیق بایست گذاشته میبودند! البته در جمله آثار تاریخی باستان تصاویر مربوط به اهرام مصر موجود اند که در آنها صحنه انتقال یک پارچه سنگ بزرگ به وسیله توده های مردم تصویر گردیده است. باید گفت که انتقال اینگونه بلاکهای سنگی در راه عادی آسان بوده یک پارچه سنگ دو و نیم (۲/۵) تنی را به باری غلتکها یا ارا به های مخصوص، چند نفر میتوانند به منزل برسانند. به طور یقین، در بلند نمودن بلاکهای سنگی هم اینگونه میخانیزم های ویژه به کار برده شده اند. اما پرسش این است که چرا دستگاهها و شیوه های نامرده تنها منحصر به همان مردم بوده مردمان پسین و همچنین مافاقد آن بوده و هستیم

در اینجا چنین تصور هم به میان می آید که بناکاران ماهر آنروز کار افزون بر غوله ها و رافعه های چوبی ممکن است از میخانیزم های ویژه دیگری هم کار گرفته باشند، یعنی حتماً در پهلوی غوله ها و رافعه ها از کدام وسیله یادستگاه مخصوص دیگر نیز استفاده برده اند. تجارب نشان میدهند که با لا نمودن یک ستون (پایه) در مراحل نخست کمی مشکل است، ولی با بلند شدن آن، نگهداشتن آن آسانتر میشود. زمانی که ستون به حالت قائم قرار داشته باشد، نیروی کمتری برای به حرکت آوردن آن لازم است. هرگاه روی چنین ستون با پایه های بلاک سنگی بزرگ گذاشته شود، وضعیت چندان تغییر نمیکند. نظر به محاسبات ابتدایی، برای دور دادن باری به وزن هزار تن به اندازه (۱۰^۵) ده درجه (البته از حالت قائم) نیروی کششی تقریباً به اندازه ۱۷۵ تن به کار است. در اینجا برای اجرای حرکت، بدون کدام مانع جسم را میتوان به اندازه نیم متر از زمین بلند کرد.

حال میخانیزم انتقال بالغزاندن یک جسم سنگین به فاصله نسبتاً دور را مطالعه مینماییم. برای اجرای این کار، مطابق شکل بلاکهای چوبی یکپارچه به شکل تخم مرغ، که بلند ی آن



حدود دو متر بوده ستون چوبی نسبتاً ضخیم به آن پیوست گردیده است، ساخته میشود. این آله به این شکل میتواند به جلو و عقب، به اندازه ده درجه دوران نماید. این بلاکهای چوبی بزرگ دسته دار در حقیقت به مترله پای ۱۰ بلاکهای بزرگ سنگی در جریان انتقالشان است برای اینکه پایه های لغزان مذکور در نتیجه لنگر بلاک سنگی نشکنند، قبلاً زیر آنها بستر مخصوص فراهم ساخته میشود. همچنین انجام بالایی این پاها چوبین در بین فرو رفته گیهای چوبهای ضخیم قرار داده میشوند، چون که آنها در هنگام حرکت بلاک سنگی قسمت وسطی (شکم) سنگ را بلند نگه میدارند. به اینگونه نیروهای عامل از طریق ریسمانها بالای دستگاه انتقال وارد گردیده آن را به حرکت می آورند.

حرکت بلاک سنگی به گونه ایست که ستونهای چوبی از حالت ابتدایی خود به اندازه (-10°) درجه و $(+10^{\circ})$ درجه دوران نموده، با حرکت کردن بلاک سنگی به جلو دوباره به حالت نخستین خود قرار میگیرند. در این سیستم پایه چوبی نامبرده عیناً به گونه عراده کار نموده، ولی نظریه کار برد عراده جای کمتر را اشغال میکند. افزون بر این، آنها میتوانند نسبت به عراده ها وزن بیشتر را بردارند، چنانکه هر متر سنگهای عبادتگاه «بعلبک» بیش از پنجاه تن وزن دارد. به یاری غوله ها و رافعه ها و عراده ها در انتقال بلاک سنگی، میتوان به اندازه ۱۷۵ تن نیروی کشش را به وجود آورد. بنا بر محاسبات ابتدایی با کار برد چنین دستگاهی، بلاک سنگی با وزن هزار تن را صد نفر هم میتوانند به حرکت بیاورند.

برای انتقال سنگهای نسبتاً کوچک، دستگاههای میخانیکی موجود است که در آنها ریسمان به کار برده نمیشود. در اینگونه دستگاهها از ساختمان غوله هایی به شکل تخم مرغ و رافعه ها استفاده میشود. متخصصین نمونه یا مدل اینگونه دستگاه چوبی را غرض آزمایش ساختند.

اگر با چوب گوگرد عادی رافعه دستگاه تجربی را بلند نمایند، وزن ۵۰ کیلو گرام را به اندازه چهار سانتیمتر از جا بلند میکند، با دستگاه بزرگتر از آن صد نفر میتوانند بدون زحمت وزن پنجاه تن را از یکجا به جای دیگر ببرند. در اینجا سطح بالایی بلاک سنگی نباید از ۹ متر مربع زیاد باشد. (البته این مسأله از طرز کار و استحکام غوله های چوبی دانسته شده.)

به صورت عموم، میتوان در این مورد شیوه ها و دستگاههای زیاد و گوناگونی را برای انتقال بلاک سنگی بزرگ تصور و طرح کرد .

در کتاب ، باز هم در مورد هیکلهای سنگی بزرگ تاریخی موجود چنین گفته شده است :
« بلندی بزرگترین هیکل سنگی باستانی بیست و یک متر و وزن آن سه صد تن است .
بلندی هرمزل ساختمانهای کنونی را اگر سه متر در نظر بگیریم ، این هیکل سنگی برابر بایک ساختمان هفت طبقه‌یی میباشد . بادر نظر داشت دوره فلز و نظام قبیله‌یی ، اینگونه ساختمان از نادرات است . »

برای به حرکت آوردن چنین یک جسمی به وسیله دستگاهی که در بالا از آن یاد شد ، از طریق ریسمان ضخیم نیروی کشش نخستین ، بایست بیش از ۲۶ تن باشد .

به این ترتیب ما با ساختمان دستگاههای ویژه گذشته گان خود تا اندازه‌یی آشنا شدیم . آنها با استعداد و مهارت و کار شایان تحسین و اعجاب انگیز خود در انتقال و بلند نمودن سلاکهای سنگی خورد و بزرگ از دستگاههای مذکور استفاده مینموده اند ؛ ولی آشکار است که با وجود مؤثریت شگفتی انگیز دستگاههای میخانیکی و شیوه های کار آن ، مردم در انتقال و بلند نمودن سنگهای عظیم ، آنها باز هم زحمت و کار شاقه زیادی را در همه جریان کار خویش متحمل شده اند . شما یک لحظه آن تراشکاران پر حوصله و مساهرا تصور نمایید که در آن روزگار ، چگونه در معدن سنگ به دقت سنگهای بزرگ هفتصد تنی را مشخص نموده ، با اندازه دقیق و مهارت قابل تحسین به یاری وسایل فلزی ابتدایی خود به برش و تراش آنها پرداخته اند . آنها برای برش و تراش همه سطوح سنگها ، که مسلماً کار خیلی دشواریست ، چگونه آن را اینسو و آنسو به پهلوهای مختلف لغزانده و یا چپه نموده اند ؟!

اینها و پرسشهایی که در این مورد پیشتر یاد آوری گردید ، همچنان ذهن شما را زیاد دانشمندان و متخصصین ساختمانی را به خود مشغول داشته است ؛ ولی قدر مسلم این است که ارسیمای پراخت و با عظمت هر یک از بناهای تاریخی یاد شده ، فقط نیرومندی ، استعداد و به ویژه ارجحانی کار انسان متبلور است .

اسلوب و اثره سازی در زبان دری

واژه های آمیخته (مرکب)

واژه های آمیخته (مرکب) آنگونه واژه ها را گویند که متشکل از دو واژه (مورفیم) آزاد و یا بیشتر از آن باشد، واژه های آمیخته در زبان دری به فراوانی وجود دارد و به راههای گوناگون ساخته میشود؛ کمتر زبانی در دنیا پیدا خواهد شد که بدینگونه مساعد برای ساختن واژه های آمیخته باشد. واژه های آمیخته دری بعضاً گرچه از نگاه ساخت همگون میباشند؛ اما از نظر معنی فرق میدارند (۱) به گونه نمونه: «اسم + اصل حال» هم اسم فاعل را میسازد، مثلاً: «چوب شکن» صفت فاعلی است یعنی شکننده چوب، و نیز «راهرو» صفت فاعلی است، یعنی راه رونده، همچنان، «سرباز» صفت فاعلی و به معنای سر بازنده است....

و اما واژه هایی دارای چنین ساخت یعنی (اسم + اصل حال) بعضاً اسم آله را میسازند؛ چون: «قلم تراش» یعنی آله تراشیدن قلم و نیز «چوب سای» یعنی آله ساییدن چوب است.... و بعضاً هم عین ترکیب به هر دو مفهوم آید؛ چون دوربین (اسم + اصل حال) به معنای صفت فاعلی، یعنی انسان دور بیننده یا دور اندیش و هم به معنای اسم آله دیدن جای دوره کار رود....

(۱) مصطفی مقری، مجله سخن «ترکیب در زبان دری»، دوره ۲۲، شماره ۴، ص ۴۲۲.

به همین صورت اسمهای آمیخته دارای عین ساخت و عناصر سازنده بعضاً به مفهومهای مختلف مورد کار برد قرار گیرد؛ مثلاً: دستگیر (اسم + اصل حال) اسم فاعل یعنی دست گیرنده، همچنان دستگیر اسم معمول یعنی دست گیر شده و نیز دستگیر اسم آلّه یعنی آلّه گرفتن دست باشد

واژه‌های آمیخته بعضاً علاوه برداشتن دو واژک آزاد دارای یک یا چند واژک بسته نیز میباشند که بدان وسیله باهم ترکیب میگردند، مثلاً: خانه به دوش، نشیب و فراز، سرتاپا، پریده رنگ

این واژه‌ها به ترتیب متشکل انداز: (اسم + پیشینه «به» + اسم)، (اسم + «و» + عطف + اسم) (اسم + پیشینه «تا» + اسم)، (اصل ماضی + پسوند مفعولی «ه» + اسم) ... بعضاً هم واژه‌های آمیخته بیش از دو واژک آزاد داشته میباشند؛ مثلاً: نیشکر فروش (اسم + اسم + اصل حال)، موی خشک کن (اسم + اسم + اصل حال) و غیره که ذکر آن بعداً بیاید.

به هر حال شرط اساسی واژه آمیخته ترکیب دو واژک آزاد است، خواه دارای واژک بسته باشد و یا نباشد، البته تعداد این گونه واژه‌های آمیخته در زبان دری نسبت به واژه‌های آمیخته دارای سه واژک آزاد فراوان است.

واژه‌های آمیخته به صورت همه گانی دارای ویژه‌گیهای عمده‌ی میباشند؛ بدینگونه:

- ۱- در میان واژه آمیخته امکان جادادن واژک دیگر نیست؛ مثلاً نمیتوان درمیانه این واژه‌ها جزء دیگری را افزود: پای انداز، گلته، کیهان نورد، دستمایه، فروتن
- ۲- معنای مجموعی اجزای واژه آمیخته غیر از معنای تنها تنهای آن اجزا است، یعنی از ترکیب واژکهای آزاد معنای تازه‌ی به دست می‌آید؛ مثلاً: کارخانه (فابریکه)، روزنامه (اخبار)، دسترنج (مزد)، بازی گوش (سبل و بی پروا) و نظایر آن.
- ۳- واژه‌های آمیخته از گروه اسم پسوند جمع رامیل پذیرند؛ مثلاً: گلبرگها، کارخانه‌ها، غریب کاران، شیرینی فروشان، صاحب‌دلان

۴- همچنان با واژه‌های آمیخته، پسوندهای دیگر واژه‌ساز نیز می‌پیوندند؛ مثلاً:

فروتنی (واژه آمیخته + پسوند اسم ساز) از همین قبیل است: دلربایی، فرومایه‌گی، خوشاهنگی. .
 بی‌کارانه (واژه آمیخته + پسوند نسبتی) و از اینگونه است: دلربانه، خوشبختانه،
 ۵- اجزای تشکیل دهنده واژه‌های آمیخته تا حد امکان در نوشتار یکجا و به هم پیوست نگاشته میشود، چه در غیر آن بعضاً اشتباه به میان می‌آید؛ مثلاً: پیشهاد (واژه آمیخته) و اما پیش نهاد (فقره که اینجا «او» نهاد، پیش «قید» و نهاد «گزاره» است) از همین قبیل است پیشرفت و پیش رفت

واژه‌های آمیخته دری از نگاه نوعیت اجرای ترکیب کننده آن به چندگونه جدا میشوند و هرگونه آن نظریه ارتباط خود با عناصر دیگر جمله میتواند اسم باشد یا صفت، یا قید و یا متمم فعل.

انواع واژه‌های آمیخته دری از نگاه ساخت

نخست، واژه‌های آمیخته، متشکل از اسمیه‌ها: و آن بدین معنی است که واژه آمیخته متشکل از دو اسم یا اسم و صفت، یا اسم و قید، یا عدد و اسم و یا ضمیر و اسم میباشد. باید گفت که ترکیب این گونه واژه‌ها یعنی ترکیب اجزای واژه‌های آمیخته از گونه اسمیه‌ها یا بدون یاری دهنده‌ها و اساساً صورت میگیرد یا به واسطه برخی از پیشینه‌ها، و بدها و نشانه افزایش شکل میپذیرد و یا از تکرار یک اسمیه به میان می‌آید.

اینک واژه‌های آمیخته دارای عناصر سازنده از گونه اسمیه قرار ذیل شرح میشود:

۱- واژه آمیخته متشکل از اسم و صفت (اسم + صفت)، در این گونه واژه، صفت اسم را مشخص ساخته، هر دو برای اسم دیگر صفت واقع میگردد و یا اسم دیگری را میسازد؛ مثلاً: چشم سیاه، موی سفید، دل تنگ، کمر بار یک، قد بلند، دلسرد، دلگرم، چشم سفید
 و این واژه‌های آمیخته منحصر نام را ساخته اند: ده بو، ده مالا، پلرکلان، مادرکلان
 (در اصل این واژه‌های اخیر عبارت توصیفی اند با حذف نشانه افزایش از آخر اسم و بعضاً یا هم با نشانه افزایش نیز آید؛ چون: قلعه نو، قلعه غیبی ...)

۲- واژه آمیخته متشکل از صفت و اسم (صفت + اسم)؛ در این صورت جزء صفت معنای اسم را محدود کرده واژه جدیدی را از گونه اسم یا صفت میسازد؛ چون: سیاه چشم، سفید موی، سیاه رنگ، پیرمرد، کوتاه قامت، ترش روی، خوشبخت، تیره روز، تنگدل، خوشباور، چا بکد ست، شیرین زبان، بدخوی، گرداب (۱)، نیکمرد، بدبخت، سیاه چهره، بزرگسال و نظایر آن...

و این واژه‌های آمیخته از اینگونه تنها نامهای خاص را ساخته اند.
سفیدکوه، سیاهکوه، نوروز، خوردکابل، سیاه سنگ، سرخ کوتل، بالا کوه، بالا حصار، پایان چوک، سیاه سرفه... (در اصل این گونه واژه‌ها عبارت توصیفی مقلوب اند که با مقلوب شدن، نشانه افزایش افتاده است.)

۳- واژه آمیخته متشکل از دو اسم (اسم + اسم)؛ در این گونه واژه، علاقه میان اجزای سازنده مشابهت باشد؛ مثلاً: گلغذار، صدف دندان، کمان ابرو، گلر خسار، پری روی، گل اندام، شیردل، پیلتن، دریادل، سنگدل،
این گونه واژه‌ها غالباً صفت واقع شوند و ما بعضاً از این گونه واژه‌ها تنها نام را تشکیل بدهد با وجود بودن علاقه مشابهت میان اجزای آنها، مثلاً: سنگ پشت، قبل مرع، شتر مرغ، شاه توت،

گاهی هم عبارت اضافی با افتادن نشانه افزایش به این گونه واژه در می‌آید، مثلاً: صاحب دل (اصلاً: صاحب دل «بانشانه افزایش»)، سرمایه (۲) (اصلاً: سر + نشانه افزایش + مایه) و ار همین گونه است گلفند، صاحب خانه، صاحب غرض، کافر نعمت، ولی نعمت، صاحب جمال، ...
این واژه‌ها نیز دارای این گونه را بطه یا همی اند: کاکا خسر (کاکای حسرو و همچنان «برادر خسر»)، خاله خشو (خاله خشو و همچنان «خواهر خشو»)...

و گاه این گونه واژه پس از مقلوب شدن ترکیب اضافی و از میان رفتن نشانه افزایش، بدین

(۱) مهرداد اوستا، روش تحقیق در دستور زبان، تهران، ۱۳۴۸، ص ۳۷.

(۲) سید محمد رضا دایی جواد، رهنمای دستور زبان، ۱۳۴۴، ص ۴، عبدالحسین

همایون فرخ، دستور جامع، ۱۳۳۸، ص ۹۳.

می آید؛ چون: کاروان سرای (حسرای کاروان)، کارخانه (خانه کار)، فستایه (مابه هست)، گوجهپایه (۱) (پایه کوه) و از همین قبیل است: کتابخانه، آشخانه، شاهنامه، جهان پهلوان، زوروق، خوقاب، شبنم، گلاب، گلبرگ، آسیاسنگ، پای جامه، دسمنزد، شبنامه، روزنامه، مهرمهره،

و برخی از اینگونه واژه‌ها تنها نامهای خاص شده اند؛ چون: سنجد دره، گل دره، توپ دره، مهتاب قلمه، اسلام قلعه

۴- واژه آمیخته متشکل از تکرار اسم (اسم + همان اسم)؛ این گونه واژه آمیخته که از تکرار یک اسم به وجود می آید گاه اسم واقع میشود؛ مثلاً: پهلوی پهلوی، لب لب، گوشه گوشه، سر سر، گل گل، رنگ رنگ، ذره ذره و غیره.

و گاه اینگونه واژه صفت واقع میشود؛ مثلاً: موی حلقه حلقه، زلف چنگ چنگ، موهای تار تار ...

همچنان گاه به حیث قید می آید؛ چون: نان را پارچه پارچه کرد، موهای او را تار تار کند، زلفان خود را چنگ چنگ کرد، مردم گروه گروه (دسته دسته) داخل شدند.

بعضاً اجزای این گونه واژه را قید تشکیل میکند، یعنی تکرار یک قید واژه آمیخته را ساخته باز هم به حیث قید مرکب می آید؛ چون: پیش پیش، پس پس، اندک اندک، کم کم، زیاد زیاد، زود رود، آهسته آهسته

۵- واژه آمیخته متشکل از تکرار صفت (صفت + همان صفت)؛ این گونه واژه گاه راساً و بدون نشانه اضافه می آید؛ چون: سفید سفید، سرخ سرخ، تلخ تلخ، خورد خورد، کلان کلان

و گاه میان واژه‌های تکراری از اینگونه نشانه افزایش قرار میگیرد؛ مثلاً: خوش خوش، خوب خوب، بدبد، خراب خراب، خورد خورد، کلان کلان این گونه واژه به جای واژه ساخته ارنوع صفت، یعنی صفت عالی (ترین) به کار میرود؛ مثلاً: میتوان گفت خوب خوب یا خوبترین ...

۶- واژه آمیخته متشکل از تکرار یک اسم به واسطه پیشینه های « به ، در ، تا ، » بدینگونه :

(اسم + به + همان اسم) ؛ چون : روبهرو ، بر به بر ، دم به دم ، رنگ به رنگ ، لب به لب
دوش به دوش ، پهلوی به پهلوی ، موبه مو ، تن به تن ، خود بخود ، پایه پا ،

(اسم + تا + همان اسم) ؛ مثلاً : سرتاسر ، روز تا روز ،

(اسم + در + همان اسم) ؛ چون : پای در پای ، پی در پی ، روی در روی ،

بعضاً هم از تکرار قید به واسطه پیشینه « از » این گونه واژه آمیخته به میان می آید ؛ مثلاً :
کم از کم ،

۷- واژه آمیخته متشکل از تکرار یک اسم به واسطه اول و آ ؛ در این گونه واژه اصلاً به

جای پیشینه های « به ، تا ، در ، » و اول و آ آورده میشود و این البته جهت سهرات در گفتار و تخفیف
واژه صورت میگیرد ؛ مثلاً : دما دم (دم به دم) ، رویاروی (روی به روی) ، سراسر (سر به سر) ،

برابر (بر به بر) ، رنگارنگ (رنگ به رنگ) سراسر (سر به سر) ، پایی (پی در پی) ،
و برخی از واژه ها از اینگونه مخصوصاً واژه هایی که قید واقع میشوند تنها به واسطه

همین مصوت و آ مکرر به هم میپیوندند و واژه مرکب را میسازند ، بدون آنکه این مصوت بدل
پیشینه های « به ، در ، تا ، » باشد ؛ چون گرما گرم ، گرداگرد ، دورادور ، پیشاپیش ، زودارود

۸- واژه آمیخته متشکل از دو اسم به واسطه اول و آ (اسم + آ + اسم) ؛ در اینگونه واژه

بعضاً اول و آ به حیث یک واژه که معای (از ... تا ... می باشد ؛ مثلاً : سراپا (ارسرتاپا) ،
سراریر (از سرتازیر) و نیز سراشیب ، کمایش ،

و بعضاً اول و آ به مفهوم اضافت (افزایش) باشد ؛ مثلاً : در واژه آمیخته بنا گوش

(بن گوش « بن + نشانه افزایش + گوش ») و بعضاً هم اول و آ به مفهوم « و » عطف باشد ؛
مثلاً : رناشوی (زن و شوی) ...

۹- واژه آمیخته متشکل از دو اسم به واسطه پیشینه « به ، تا ، در ، » در اینگونه واژه های

آمیخته گرچه ترکیب بیادگر واقعیت امر میباشد ؛ اما مجموعاً مفهوم جدا گانه را میرساند ، یعنی
جدا از مفهوم هر یک از اجزاء معی میدهند ؛ مثلاً : خانه به دوش (بیخانه) ، دست به یخن

(جفنگ) ، سرتاپا (کاملاً) ، پا در هوا (معلق) از همین گونه است سر به نوک ، رو به راه ،
سر در گم ،

۱۰- واژه آمیخته متشکل از دو اسم به واسطه «و» عطف (اسم + و) عطف + اسم)؛ در این گونه واژه بعضاً همبستگی نخستین به دومی مورد نظر باشد، یعنی جزء اول به دوم ارتباط میگیرد؛ مثلاً: دست و گریبان (دست در گریبان)، دست و یخن (دست به یخن) و از همین گونه است: دست و پاچه، دست و دهن، سروکار،

و بعضاً رابطه میان عناصر سازنده این گونه واژه توازن و همپایه‌گی باشد؛ مثلاً: آب و هوا، راه و رسم، چشم و چراغ، جان و جهان. قول و قرار، این و آن، سینه و بعل، لب و لہجہ، سروپر، برگ و بار،

۱۱- واژه آمیخته متشکل از دو صفت به واسطه «و» عطف (صفت + و + صفت)؛ در این گونه واژه عناصر تشکیل دهنده آن باهم متوازن اند، یعنی رابطه میان آنها یکسانی و توازن باشد، چون: سرخ و سفید (زیبا)، سبز و خرم، گرم و سرد (۱)، خشک و خالی، پست و بلند،

۱۲- واژه آمیخته متشکل از دو قید با و او عطف (قید + «و» عطف + قید) اجزای این گونه واژه نیز باهم متوازن دارند، چون:

کم و بیش، دور و نزدیک، بالا و پایین، نشیب و فراز، اینجا و آنجا،

۱۳- واژه آمیخته متشکل از قید و اسم (قید + اسم)، این گونه واژه غالباً صفت واقع میشود، چون: همیشه بهار، کم بها، بیش قیمت،

۱۴- واژه آمیخته متشکل از عدد و اسم (عدد + اسمیه)؛ در این گونه واژه عدد و اسم مابعدش معدود یا هم یکجا مفهوم تازه‌یی را میسازد، بعضاً عدد و معدود یکجا بیان حالت میکند؛ مثلاً: نیم خام، نیم رنگ، نیم خواب، یکدل، یکدست، یک زبان، دو دل، دوروی، هفت جان، دو دم، چهار ابرو،

و بعضاً عدد و معدود با همدیگر اسم عام را میسازند؛ چون: هفت میوه، پنج پر، چار مغز، دو تار، چار پای، چهار راه، (۲) سه پایه، چهل پای،

بعضاً هم این گونه واژه به حیث اسم خاص درمی‌آید، مثلاً: چهل ستون، چهل دختران،

(۱) پرویز ناتل خانلری، تاریخ زبان فارسی، بخشی از جلد چارم، ۱۳۵۶، ص ۶۷.

(۱) حسن ناظمی، دستور نو، چاپ سوم، ۱۳۴۳، ص ۱۵.

چهل فن، چهار قلعه، چهار ده، پنجاه، شش گاو، چهار دره،

۱۵- واژه آمیخته متشکل از عدد و اسم با پسوند نسبتی (عدد + اسم + پسوند نسبتی) (۵۵)؛

گرچه این گونه واژه به گونه عبارت مینماید؛ اما اسم با پسوند نسبتی (۵۵) یکجا با عدد واژه آمیخته را ساخته برای اسم دیگر صفت واقع میشود؛ مثلاً: چهارده مترله (تعمیر چهارده مترله)، دو روزه (کار دوازده)، یک شب (ماه یک شب)، پنج ساله (پلان پنج ساله)،

۱۶- واژه آمیخته متشکل از ضمیر مشترك و اسم (ضمیر مشترك + خود + اسم)؛ این

گونه واژه میتواند اسم باشد؛ چون: خود کار (قلم)، خود رنگ (قلم)،

و هم، همین گونه واژه بعضاً صفت واقع میشود؛ مثلاً: خودسر (آدم خودسر)، خود مختار،

دوم، واژه های آمیخته متشکل از اسمیه ها و فعلیه ها:

این گونه واژه های آمیخته دارای یک جزء اسمی و یک جزء فعلی میباشند و این اجزای سازنده بعضاً بدون وند و اجزای پسته به هم میپیوندند و بعضاً دارای واژکهای پسته و وند نیز میباشد. واژه های آمیخته متشکل از اسمیه ها و فعلیه ها در مرحله اول به دو دسته جدا میشوند:

الف) آنهایی که متشکل از اسمیه و اصل حال فعل میباشند.

ب) آنهایی که متشکل از اسمیه و اصل ماضی اند.

الف) واژه های آمیخته متشکل از اسمیه ها و اصل حال فعل:

۱- واژه آمیخته متشکل از اسم و اصل حال؛ این گونه واژه آمیخته گاه به مفهوم صفت فاعلی

به کار میرود، یعنی شنا ساندۀ فاعل باشد (۱)؛ مثلاً: دل انگیز (اسم + اصل حال فعل، به معنای دل انگیزنده، سخنگوی) سخن گوینده، از همین گونه است: دور اندیش، کار دان، کماندار، قالبباف، پیه دوز، ستاره شناس، راهگزر، فضا نورد، راهنما، دلتواز، شیر فروش، گل ساز، سنگ تراش، آواز خوان، دل سوز، پایکوب،

و گاه این گونه واژه به معنای صفت مفعولی به کار رود و مفعول را بشناساند؛ مثلاً: دست نویس

(دست نوشته شده)، پای مال (پای مال شده)، دست چین، دست پرور، دست آموز،

گاهی هم این گونه واژه به حیث اسم آله به کار رود؛ چون: فره بین، قلم تراش، دستبند،

گردن بند، دستمال، رویمال، کب پاشی، گند شکن (۱)، جاروب، طلم، پخشی، کفگیر،
صفت کفش، چوب سای،

و گاهی هم این گونه، واژه به حیث اسم مکان آید؛ چون: آب رو (جای رفتن آب)، چشم انداز
(جای انداختن چشم)، پیاده رو، پای انداز،

البته برخی از این گروه واژه ها به چند مفهوم از این گونه که گفته شد به کار میرود؛ مثلاً:
دوربین (اسم آله یعنی آله دوردیدن)، دوربین (صفت فاعلی یعنی دوربیننده)، دستگیر (صفت فاعلی
یعنی دست گیرنده، صفت مفعولی یعنی دستگیر شده، اسم آله یعنی آله گرفتن دست)
بعضاً هم این گونه واژه اسم فعل رامینماید؛ مثلاً: شادباش، مبارک باد،

۲- واژه آمیخته متشکل از ضمیر مشترک و اصل حال که غالباً صفت فاعلی رامیسازد؛
مثلاً: خود نما، خود خواه، خود پسند، خود ستای، خوددین، خویشتن دار، خودکش،
و بعضاً این گونه واژه به حیث اسم یا صفت به کار رود؛ چون خودنویس (قلم)، خود ساز
(یک شخص یابی خود ساخته)، خود روی،

۳- واژه آمیخته متشکل از عدد مخصوصاً «نیم» و اصل حال (عدد «نیم» + اصل حال)
که هر دو جزء یکجا صفت یا قید واقع میشود؛ چون: نیم سوز، نیم بند، نیم جوش، نیم خیز،
۴- واژه آمیخته متشکل از اسم یا قید با صفت فاعلی (اسم یا صفت + اصل حال + پسوند
فاعلی «نده»)؛ مثلاً: پناه برنده، فنا شونده، میل کننده، صعود کننده، پیش رونده،

این گونه واژه در اصل شکل تفصیل یافته و گسترده (اسم + اصل حال) میا شد که در ماده
اول این فصل آمده؛ مثلاً میتوان گفت: غمخور یا غمخورنده، راهنمایا راهنماینده، دلنواز
یا دلنوازنده،

۵- واژه آمیخته متشکل از قید و اصل حال فعل که غالباً صفت و بعضاً اسم واقع میشود؛
چون: زودرس، زودگلر، دیرپای، پس انداز، پیش بین، کم گری، ...

۶- واژه آمیخته متشکل از اسمیه یا اصل حال و پسوند آله (اسمیه + اصل حال + پسوند آله
۱۰۰)، چون: خاکروبه، گاو دوشه، پای تابه، شیر چوشه (شیر چوشک)،

البته پسوند آله یعنی «ه» معمولاً با اصل حال می آید؛ چون (کوبه + «ه») کوبه ،
(مال + «ه») ماله

ب) واژه های آمیخته متشکل از اسمیه ها و اصل ماضی فعل:

۱- واژه آمیخته متشکل از اسم و اصل ماضی؛ و آن بعضاً مفهوم اسم فعل را ارائه کند؛ مثلاً:
نگهداشت (نگهداشتن)، گلگشت (گل را گشتن ، سیر گل کردن)، مصلحت دید، دستبرد،
و برخی از این گونه واژه ها معنای صفت مفعولی را داراست؛ گویا که از آخر آنها پسوند
صفت مفعولی یعنی «ه» افتاده است؛ چون: خون آلود (خون آلوده) ، پریزاد (پریزاده) ،
هوس آلود (هوس آلوده)، گل آلود ، دستاورد ، یاد داشت ، ره آورد، کف آلود،
۲- واژه آمیخته متشکل از صفت و اصل ماضی؛ این گونه واژه بعضاً مفهوم اسم فعل را
دارد؛ مثلاً: بزرگداشت ، یعنی بزرگ داشتن ،

و بعضاً مفهوم اسم فاعل را داراست؛ چون: خوش برخورد، یعنی خوش برخورد کننده
و بعضاً هم مفهوم صفت مفعولی را داشته باشد؛ مانند: خوش دوخت (خوش دوخته)،
نیکزاد (نیکزاده)، نوزاد (نوزاده)، خوش ساخت (خوش ساخته) ،

۳- واژه آمیخته متشکل از اسم و صفت مفعولی (اسم + اصل ماضی + پسوند مفعولی «ه») ،
این واژه که در آن رابطه میان اجزاء بیان حالت میباشد جمعاً در ترکیب اسم و یا صفت واقع میگردد،
مثلاً: ستمدیده ، دل شکسته ، دلباخته ، سالخورده ، دست زده ، دامن آلوده ، مارگزیده ،
سر بسته ، جهان دیده ،

این گونه واژه بعضاً به شکل مقلوب می آید؛ مثلاً: افسرده دل، پیوسته ابرو، آسوده حال،
پریده رنگ، آلوده دامن، شکسته دل، برده بار،

۴- واژه آمیخته متشکل از صفت مفعولی (صفت + اصل ماضی + پسوند مفعولی «ه»)؛ مثلاً:
بزرگزاده، نورسیده، زیبا شده ،

۵- واژه آمیخته متشکل از عدد «نیم» و صفت مفعولی (نیم + اصل ماضی + پسوند
مفعولی «ه»)؛ چون: نیم خورده، نیم سوخته، نیم پخته ،

۶- واژه آمیخته متشکل از قید و اصل ماضی؛ مثلاً: پیشرفت ، پیشنهاد، پیش درآمد ،
بازخواست ، بالا رفت، کم درآمد، پیش درآمد،

مفهوم ، واژه آمیخته متشکل از اصل فعلی :

در این گونه واژه هر واژگ آزاد آن فعل می‌باشد، چنانکه یا از تکرار و ترکیب اصل حال، یا از ترکیب اصل حال و اصل ماضی (۱) و یا از تکرار و ترکیب اصل ماضی به وجود می‌آید و معنای تازه‌یی را ارائه می‌دارد؛ بدینگونه:

۱- واژه آمیخته متشکل از تکرار دو فعل امر (پیشوند تأکید «ب» + اصل حال + پیشوند تأکید «ب» + همان اصل حال)، مثلاً: بزَن بزَن، بدو بدو، بگیر بگیر

۲- واژه آمیخته متشکل از یک اصل حال و یک فعل نهی (اصل حال + پیشوند نهی «م» + همان اصل حال)، مثلاً: کشمکش، دارمدار، حواه مخواه

۳- واژه آمیخته متشکل از تکرار اصل حال به واسطهٔ «آ» (اصل حال + «آ» + همان اصل حال)، چون: کشاکش، پیچا پیچ (۲)،

و بعضاً دو اصل حال به واسطهٔ «آ» به هم می‌پیوندند؛ چون: نکاپو.... (۳)

۴- واژه آمیخته متشکل از دو اصل ماضی به واسطهٔ «و» عطف (اصل ماضی + «و» عطف + اصل ماضی)؛ مثلاً: داد و گرفت، نوشت و خواند، خرید و فروخت، زد و خورد، آمد و رفت، شکست و ریخت، داد و ستد، داد و گرفت، آمد و رفت، برد و باخت،
در اینگونه واژه ها اصل فعل معنای اسم فعل را می‌رساند، مثلاً: زد و خورد، یعنی زد و خوردن، آمد و رفت، یعنی آمدن و رفتن،

۵- واژه آمیخته متشکل از دو اصل حال به واسطهٔ «و» عطف (اصل حال + «و» عطف + اصل حال)، در اینگونه واژه اصل حال مفهوم اسم فعل را ارائه می‌کند؛ مثال: سوز و گداز (سوختن و گداختن)، سوز و ساز (سوختن و ساختن)، جوش و خروش، گیر و دار، خراب و خور، پرس و پال، پیچ و تاب،

۶- واژه آمیخته متشکل از اصل ماضی و اصل حال به واسطهٔ «و» عطف (اصل ماضی +

(۱) مهر داد اوستا، روش تحقیق در دستور زبان، ۱۳۴۸، ص ۳۶.

(۲) عبدالرحیم همایون فرخ، دستور جامع، ۱۳۳۸، ص ۱۲۴.

(۳) سیدکمال طالقانی، دستور زبان، ۱۳۴۱، ص ۱۵.

«و» عطف + اصل حال)؛ مثلاً: جستجو، خرید و فروش، زد و گیر، رفت و رو، پخت و پز خفت و خواب، گفت و گوی (گفتگوی) و نظایر آن.

در این گونه واژه‌آنهايي که از یک فعل متشکل اند مفهوم اسم فعل همان اصلها را می‌دهند؛ مثلاً: رفت و رو، یعنی رفتن و آندایی که متشکل از اصلهای دو فعل اند مفهوم اسم فعلهای همان اصلها را ارائه می‌دارند؛ چون: خرید و فروش، یعنی خریدن و فروختن، بعضاً این گونه واژه به شکل مقلوب نیز آید: مثلاً: گیر و گرفت (اصل حال + «و» عطف + اصل ماضی)، بند و بست، خیز و جست،

چهارم، واژه آمیخته اتصالی

این گونه واژه آمیخته در نتیجه تأثیر زبانهای اروپایی در دوره معاصر در زبان دری وارد شده است و آن چنان است که در نوشتار میان دو واژه این نوع واژه هایفن (۱) گذاشته میشود؛ مثلاً در واژه های آمیخته: اندو - اروپایی، فلم مشترک ترکی - ایرانی ... و در گفتار به هم پیوست گفته شوند. هر گاه در چنین موارد میان دو واژه چنین واژه به حای هایفن و او عطف آورده شود، رساننده همان مفهوم بوده نمیتواند؛ بلکه معنای دیگری را افاده میکند؛ مثلاً: اگر بگویم پروژه سرکسازی کابل - قندهار، در این صورت هایفن نشانه اتصال است هر دو واژه آزاد را طوری به هم پیوند میدهد که بیانگر یک واحد لفظی میباشد، یعنی یک پروژه سرکسازی از کابل تا قندهار.

و اما هر گاه گفته شود پروژه سرکسازی کابل و قندهار، در این صورت واژه ما بعد «و» عطف به ماقبل آن عطف شده تحت حکم پروژه سرکسازی قرار میگیرد و آن را میتوان چنین شرح کرد: پروژه سرکسازی کابل و پروژه سرکسازی قندهار.

پنجم، واژه آمیخته بیشتر از دو واژه آزاد

برخی از واژه های آمیخته در زبان دری دارای سه واژه آزاد و حتی بعضاً بیشتر از آن میباشند، زیاده بر آن بعضاً اجزای بسته نیز خواهند داشت. این گونه واژه های آمیخته غالباً

(۱) فرق عمده هایفن (-) و دش (-) این است که نخستین مفهوم اتصال و دومی انفعال را دارد و در زمینه های خاص به کار میرود، هایفن نسبت به دش در شکل کوتاه تر میباشد.

هر صورتی به وجود می‌آیند که خواسته باشد از واژه آمیخته دو جزوی واژه جدیدی با افزودن یک واژک آزاد دیگر بسازند؛ مثلاً^۱ از واژه آمیخته نیشکر (نی + شکر) هرگاه بخواهیم در زمینه‌های مختلف اسم فاعل بسازیم مطابق به قاعده دستوری که در آخر اسمها با افزودن اصل حال بعضاً اسم فاعل ساخته میشود، عمل میکنیم. بنا بران، اسم فاعل آن را در زمینه کشت میگوییم: نیشکرکار (اسم + اسم + اصل حال) و در زمینه فروش میگوییم: نیشکر فروش (اسم + اسم + اصل حال) در مورد خرید میگوییم: نیشکر خر (اسم + اسم + اصل حال) همچنین است مثالهای دیگر که بعداً بیاید.

واژه آمیخته متشکل از سه واژک آزاد در زبان دری به چند صورت ساخته میشود؛ بدینگونه:

۱- واژه آمیخته متشکل از سه واژک آزاد، یک نوع آن همان است که ذکر شد، یعنی از ترکیب دو اسم با افزودن اصل حال فعل ساخته میشود؛ مثلاً: گل‌فند ساز (اسم + اسم + اصل حال)، از همین گونه است: پیش پای بین، شیرینخ پز، فیل مرغ فروش، نیشکرکار، سرلوحه نویس، دل بدکن، سرمایه دار،

و این ها همه اسم فاعل اند البته بعضاً هم این گونه واژه‌ها اسم آله واقع میگردد؛ مثلاً: موی خشک کن (اسم + اسم + اصل حال) یعنی آله خشک کننده موی، سرباز کن،

۲- نوع دیگر واژه آمیخته دارای سه واژک آزاد، چنان است که در میان واژه آمیخته از نوع صفت مفعولی که متشکل است از (اسم + صفت مفعولی + اصل ماضی + پسوند مفعولی (ه))، یک جزء دیگر که عبارت از متمم فعل باشد و آن همواره بایشینه آید، قرار میگیرد و واژه آمیخته سه واژکی را میسازد؛ مثلاً: دل از دست داده، دست از کار مانده، دل از دنیا برکنده، دل از دست رفته، سربزمین نهاده، تیغ به دست گرفته (۱)، دست به دست هم داده،

این گونه واژه های آمیخته را میتوان به شکل اسم فعلی آن نیز به کاربرد و گفت: دل از دست دادن، دست از کار ماندن،

(۱) حسن لاطمی، دستور نو، چاپ سوم، ۱۳۴۳، ص ۲۴.

در این گونه ترکیب بعضاً به جای پیشینه نشانه اضافت آورده میشود؛ مثلاً: تلخی روزگار
چشیدن

۳- گونه دیگر واژه آمیخته دارای سه واژک آزاد چنان است که یک واژه آمیخته دو واژگی
با یک اسم فعل پیوند داده شده اسم فعل آمیخته سه واژگی پدیدار میشود؛ بدینگونه:
(اسمیه + اسمیه + اسم فعل)؛ مثلاً: از واژه های آمیخته: خودپسند، گمراه، راهنمایی،
دلنگ، کارشکنی و غیره میتوان واژه های آمیخته دارای سه واژک آزاد را ساخت؛ بدینگونه:
خودپسند بودن، گمراه شدن، گمراه کردن، راهنمایی کردن، دلنگ شدن، کارشکنی نمودن و غیره.
همچنین است واژه های دل خون شدن، جگر خون شدن، کناره گیری کردن، پای پیاده رفتن،
گلکاری نمودن،

۴- گونه دیگر واژه آمیخته دارای سه واژک آزاد از پیوستن مفعول با اسم فعل آمیخته به
وجود می آید که آنگاه ساختن واژه آمیخته این گونه میشود (اسمیه + اسمیه + اسم فعل)،
جان نثار کردن، کتاب مطالعه نمودن، آرزو بر باد دادن، موضوع ایجاد کردن،
البته اصل آن چنین است: کتاب را مطالعه کردن، موضوع را ایجاد کردن، آرزو را بر باد
دادن یعنی در این گونه واژه آمیخته پسینه مفعول حذف میگردد و بعضاً هم در این صورت
آنگاه که مفعول چند واژگی میباشد پس از حذف پسینه و پیوستن مفعول با فعل مرکب اجزای
واژه آمیخته بیش از سه واژک آزاد میگردد؛ بدینگونه: کار امروز به فردا گذاشتن، دست
طمع دراز کردن با بد گفت که این گونه ترکیبها که در محل یک واژه قرار میگیرند
عبارتهای استوار نیز گفته میشوند.

(ختم)

شناخت ادبی یا آموزش و به کارگیری ادبیات

-۲-

ادبیات آموزی ساختمان درونی :

این مبحث، تنها هنگامی میتواند آگاهانه طرح گردد که پذیرنده ادبیات، دو مبحث قبلی را سپری کرده باشد، یا حداقل دست اندر کار پژوهش در ادبیات آموزی ساختمان درونی بحث حر را با در نظر داشت دو مرحله قبلی تنظیم مینماید؛ بدین معنی که در طرح ادبیات آموزی ساختمان درونی، پذیرنده ادبیات، به عنوان کسی مطرح میشود که به ادبیات علاقه دارد و ذهنش در صدد یاد گیری ادبیات است و نیز میتواند یک اثر ادبی را بخواند یا بشنود و حین شنیدن یا خواندن، این توانمندی را دارد که ساختمان بیرونی اثر ادبی را از غیر آن، باز شناسد.

مهمترین اجزای ساختمان درونی یک اثر، این گونه مشخص میشود :

۱- زمینه،

۲- موضوع،

۳- مضمون،

۴- محتوا،

۵- قالب درونی.

باید گفت بسیاری اوقات، ساختمان بیرونی و ساختمان درونی، کمتر برای پذیرنده گان ادبیات مطرح بوده است؛ مخصوصاً که هنگام سخن گویی از ساختمان اثر ادبی، معمولاً تنها به ساختمان بیرونی توجه شده است و از ساختمان درونی، به صورت بسیار کلی به عنوان «محتوا» یا «موضوع» نام گرفته شده است.

همین عدم تشخیص ساختمان درونی که الزاماً عدم تشخیص اجزای این ساختمان را نیز در خود نهفته دارد؛ موجب گردیده است تا ذهن پذیرنده گان ادبیات کمتر مجال یابد تا همبای تفکر و تخیل آفریننده، اندیشه ها و خیالات شان در حرکت آیند و در علق عواطف و اندیشه های عالی آفریننده گان متوجه شوند.

بهره وری از ادبیات فقط آن گاه میسر است که برخورد با اثر ادبی آگاهانه باشد؛ و برخورد آگاهانه تنها هنگامی میتواند هستی یابد که «ذهن» بر «واقعیت» دقت نماید؛ و این دقت آگاه پیدا میشود که «واقعیت» در برابر حواس (ذهن) قرار بگیرد، یعنی «ذهن» بتواند ارمیان واقعتهای متعدد آن واقعیت را تشخیص بدهد. وقتی که ما میگوییم ساختمان درونی، در حقیقت، به یک «واقعیت» اشاره میکنیم؛ همین که به آن «واقعیت» اشاره کردیم؛ در حقیقت ما به آن دقت میکنیم و در نتیجه بر آن «واقعیت» مسلط میشویم.

اگر پذیرنده ادبیات، فقط شعر را بخواند و بشنود؛ امانداند که این شعر دارای ساختمان است، یعنی ساختمان مادی و بیرونی دارد و ساختمان معنوی و درونی، و هر ساختمان دارای اجزاء است و هر جزء در کل ساختمان وظیفه یی را به دوش دارد و هر کدام از این اجزاء آگاهانه انتخاب و ترکیب گردیده است؛ این پذیرنده هیچگاه نمیتواند از شعر بهره یی ببرد. در جامعه فرهنگی ما، گو این که در مورد ساختمان درونی آثار ادبی، با توجه به پذیرنده گان ادبیات کمتر بحثی صورت گرفته است به همین جهت، اکثر پذیرنده گان ما، حین شنیدن یا خواندن شعر، تنها درباره ساختمان بیرونی میاندیشند و در مورد ساختمان درونی فقط به کلی گوییها بسنده میکنند. برای این که کلی گوییها از میان برداشته شود و سخنان دقیق جای آن را بگیرد، یعنی دهنهای پذیرنده گان ادبیات با دقت بیشتر به شعر و دیگر انواع ادبیات متوجه شود، باید ادبیات آموزی ساختمان درونی را با تأکید بیشتر مطرح کرد؛ مخصوصاً از پژوهشهای ادبشناسی به معنای خاص

زیاد مدد گرفت و ساختمان درونی را هنوز هم بیشتر کاوید و در هر نوع ادبی به گونه مشخص، آن را با توجه به پذیرنده گان ادبیات مطرح کرد؛ همان پد برنده گانی که در عین زمان ضرورت دارند تا از نظر روانی با ادبیات علاقه بگیرند و نیز از ساختمان بیرونی آگاهانه مطلع شوند.

برای این که بتوانیم طرحی از ادبیات آموزی ساختمان درونی به دست دهیم، لازم است تا در باره اجزای ساختمان درونی مقداری بیشتر بنویسیم:

(۱) زمینه: منظور از زمینه در اثر ادبی، عبارت است از زمینه زنده گی آدمی که در یک اثر ادبی مجال تبارز میابد. هر اثر ادبی قبل از هر چیز دیگر، آینه یی است از زنده گی آدمی. یا به عبارت دیگر، اثر ادبی، نمایی از زنده گی است و برای درک آن باید قبل از هر چیز دیگر، کوشید تا به اجزای این زنده گی ساخته نویسنده یا شاعر دقیق شد و آن را شناخت. به همین جهت، اندیشیدن در نگ نگ اجزای این زنده گی و مشخص ساختن و ترکیب نمودن این اجزاء یکی از فعالیتهای مهم ذهنی پذیرنده ادبیات است.

تا هنگامی که این زمینه به وسیله خواننده ادبیات درک نگردد، وی نمیتواند به دیگر اجزای ساختمان درونی راه یابد. به وسیله زمینه زنده گی در اثر ادبی است که آدمیان بر اجزای زنده گی خویشان میتوانند تأمل کنند. به همان صورت که زمینه، آدمی را بر زنده گی متوجه میسازد، به همین سان شناخت زنده گی، آدمی را توانمند میسازد تا بر زمینه زنده گی در آثار ادبی بیشتر عمیق شود.

دست اندر کار پژوهش ادبیات آموزی در ساختمان درونی، هنگامی میتواند از زمینه یک طرح نسبتاً دقیق برای پذیرنده گان ادبیات فراهم آورد که خود زنده گی را نسبتاً دقیقتر شناخته باشد؛ بر اجزای آن وقوف داشته باشد و از هر یک به صورت مشخص، اطلاعات نسبتاً دقیقتر کسب کرده باشد.

بسیاری از پذیرنده گان ادبیات، کمتر خود را ملزم به دقیق شدن در باره زمینه میدانند. اینها اگر داستانی را میخوانند در صدد تعقیب حوادث پشت هم استند و اگر شعر میخوانند یا در شکل شعر متوجه میگردند یا هم فکر کلی آن یا انفعالی که پس از خواندن شعر برای شان دست میدهد، آنها را جلب میکند؛ همچنان عده یی دیگر دفعتاً آرزو دارند تا به نتیجه گیریایی که

نویسنده یا شاعر از مسأله‌ی بی‌گرمه است، زودتر برسند، بدون آنکه بدانند که فقط پس از داخل شدن در دنیای بازآفرینده هنرمند است که آدمی بتواند آن را بشناسد و با رپکیهای آن را متوجه شود.

پژوهشگر ادبیات آموزی ساختمان درونی با دقت کردن در این مشکلات ذهنی و روانی پذیرنده‌گان میتواند از زمینه در آثار ادبی بحث کند و برای این پذیرنده‌گان راهیابی به دنیای شعر را سهلتر سازد.

به هر حال، زمینه زنده‌گی در آثار ادبی یا انعکاسی است از زنده‌گی واقعی با هم بازتابی است از زنده‌گی آرمانی، البته هیچ گاه این دوزنده‌گی نمیتواند کاملاً در اثر ادبی، به‌تهایی «زمینه» بیابد؛ بلکه پهلوی به پهلوی هم قرار میگیرند؛ حتی اگر کسی آگاهانه به روش‌ناتوانی‌یستی با هم رومانیستی چیزی می‌بوسد؛ باز هم در اثرش هر دوی زنده‌گی را انعکاس میدهد.

در ادبیات آموزی ساختمان درونی، پذیرنده‌گان ادبیات به انعکاس این دونوع زنده‌گی در اثر ادبی، متوجه میشوند و صورت تبارز هر یک را میتوانند بشناسند. |

باید گفت اگر «زمینه» مورد توجه پذیرنده ادبیات قرار نمیگیرد، شعر یا اثر ادبی دیگر، در خلا احساس می‌گردد؛ مخصوصاً اگر زمینه، دقیق درک نگردد، موضوع و مضمون درست درک نمی‌گردد؛ زیرا بدون درک زمینه، موضوع در رابطه با کل زنده‌گی بگريسته نشده احساس نمیشود، همچنان مضمون اثر ادبی هر چند زیاد عالی هم باشد، زیاد مؤثر تمام نمیشود. توسط درک زمینه، ذهن پذیرنده ادبیات، دنیای بیرونی را با دنیای اثر ادبی رابطه میدهد.

(۷) موضوع: عبارت است از برشی از زنده‌گی که به وسیله نویسنده یا شاعر انتخاب می‌گردد و در اثر ادبی انعکاس می‌یابد. هر موضوع، در چهار چوب زمینه، مطرح میشود. یا به عبارت دیگر، نویسنده یا شاعر میکوشد موضوع را در زمینه زنده‌گی، به تشخیص رساند.

هنگامی که از موضوع به عنوان برشی از زنده‌گی یاد مینماییم، این برش البته، برش کمی نیست که مثلاً قسمتی را بگريم و بخش دیگر را نگريم؛ بلکه این برش برش کیفی است. بدین معنی که از زنده‌گی آدمیان بخشی را شاعر یا نویسنده آگاهانه مورد توجه قرار میدهد.

موضوعات به طور کل با دوزنده‌گی درونی و بیرونی آدمیان رابطه دارد؛ یا به عبارت دیگر،

موضوع یا مربوط است به زنده‌گی درونی، مانند: تأثرات و انفعالات ابتدایی چون غم و شادی و عکس‌العمل‌های احساساتی مانند ستایش و بدگفتن عشق، رویا و حالات عرفانی آدمیان؛ یا هم مربوط به زنده‌گی بیرونی، مانند: طبیعت زنده‌گی فرد و مسایل ازدواج و خانواده، مسایل زنده‌گی روزمره اجتماعی، مسایل عالیه زنده‌گی اجتماعی مثل طبقه، ملت، قوم، کشور و بالاخر بشریت. و نیز مسایل فکری و فلسفی مثل مسایل سرنوشت آدمیان و مرگ و زنده‌گی. همان‌گونه که در بخش زمینه به یاد آوردیم که زنده‌گی آرمانی و زنده‌گی واقعی از هم جدایی ندارند؛ به همین شکل، زنده‌گی درونی، از زنده‌گی بیرونی جدایی ناپذیر است؛ ولی با این هم، می‌توان از روی تأکید نویسنده باشاعر دریافت که چه‌مسأله‌یی را از مسایل مختلف بیشتر مورد توجه قرار داده است.

موضوع به خودی خود، دارای ارزش نیست؛ بلکه در رابطه با زمینه زنده‌گی و نیز مضمونی که به وسیله موضوع ارائه می‌گردد، ارزشمند می‌شود.

البته این مسأله، بیشتر درباره موضوعات زنده‌گی بیرونی آدمیان صدق می‌کند؛ زیرا درباره موضوعات زنده‌گی درونی، مخصوصاً در، احل عالی تفکیک موضوع از مضمون قدری دشوار است.

همان‌گونه که تشخیص این دو، از زمینه دشوارتر است؛ مانند اشعاری که در مراحل عالی سیرانفسی شاعر گفته شده است یا آن تعداد ارشع‌هایی که حاکی از تشکل عواطف بسیار عالی و در مرحله بسیار پیشرفته حالات عرفانی سروده شده است.

به هر حال، هر قدر پذیرنده ادبیات، موضوع را بیشتر دریابد و تشخیص بدهد، دهانش همین برخورد با اثر، بیشتر دقیق می‌گردد و خوبتر می‌تواند به آن اثر نزدیک گردد. هنگامی که خواننده نمایی از زنده‌گی را آن طوری که شاعر یا نویسنده خواسته است توسط زمینه در برابر خود مینگرد و با قوه تخیل و تفکر خود گسترده‌گی آن را احساس می‌کند؛ به کمک موضوع این گسترده‌گی، در یک بخش، تمرکز می‌یابد و باعث آن می‌گردد تا ذهن مراجزای آن دقیقتر بگردد و بتواند آن را مشاهده کند.

وقتی که ذهن در یک بخش اجزاء را دقیق درک کرد، در بخشهای دیگر نیز می‌تواند مسایل را

دقیقاً بنگرد؛ اصولاً، موضوع، گسترده‌گی، زمینه، و محدود میسازد و ذهن را مجال می‌دهد تا بر مسأله دقیقتر بنگرد.

به هر حال، درك موضوع و تقسیم بندی آن یکی از کارهای بسیار ارزنده‌ی است که از دیر بار توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است تا آنجایی که حتی فقط با دانستن این که مثلاً یک اثر از چه موضوعی بحث میکند، بسیاریها درباره آن اثر قضاوت مینمایند، توجه به موضوع تا جایی عام بوده است که بسیاری از پژوهشگران و منتقدین، ارمیان تمام اجزای ساختمان درونی فقط بر موضوع تأکید ورزیده اند و مثلاً گفته اند که فلان داستان یا شعر، دارای چه موضوعی است! و همین که موضوع آن مثلاً اجتماعی بود یا عاشقی یا فلسفی، درباره به مذاق خود به قضاوت نشسته اند.

همین توجه بیش از حد به موضوع است که بعضاً بسیاریها را در مورد شعر و داستان سه گمراهی کشانده است و به داوریهای نادرست واداشته است.

با این هم، تقسیم بندی رسا از موضوعات مختلف، ویر آشناساختن پذیرنده گان ادبیات با موضوع در رابطه با دیگر اجزای ساختمان درونی ادبیات بحثی است زیاد دلچسپ و مفید که پژوهشگر ادبیات آموزی ساختمان درونی از طرح آن ناگزیر است؛ زیرا همانند بسیاری از اجزای ساختمانی آثار ادبی، این جزء نیز آن گونه که لازم است در رابطه با دیگر اجزاء و نیز پذیرنده گان ادبیات به صورت جدی مطرح نشده است.

(۳) مضمون: عبارت است از فکر اساسی که در هر اثر ادبی وجود دارد. مضمون در حقیقت معیار موضع گیری فکری نویسنده یا شاعر است. مضمون هر اثر ادبی در حقیقت، آن فکری است که یا قبلاً به وسیله جا معه ایجاد گردیده است و مورد قبول قرار گرفته است یا این که فکریست بدیعی و تازه که شاعر یا نویسنده، نخستین بار آن را در اثر خویش مطرح کرده است. مضمونهای آثار ادبی از جهت، ماهیت خویش دو گونه اند:

نخست) تشریحی و علمی؛ مانند: دوستی زیاد، حسادت می آورد.

دوم) دستوری و اخلاقی؛ مانند: باید جوانمرد بود.

توجه به مضمون، پذیرنده ادبیات را ملود میرساند تا اثر ادبی را بیشتر بشناسد و مخصوصاً؛

موضوعگیری، فکری آفریننده آن را دریابد.

درباره مضمون در اثر ادبی، سوء تفاهمهای زیادی در نزد بسیاری از پلرنده گان ادبیات ایجاد گردیده است. بسیاری از آموز گاران ادبیات، شاگردان را متوجه مضمون آثار میکنند، اما بدون آن که این «مضمون» را در رابطه با فعالیت فکری و عاطفی آفریننده اثر مذکور در نظر بگیرند. به همین جهت، بسیاری اوقات، ساعات درسی ادبیات، تبدیل میشود به ساعات «پند» و «نصیحت». مخصوصاً شاگردان وظیفه مییابند که درباره مضامین اشعار مقالاتی بنویسند و این مقالات به وسیله شاگردان، به گونه‌یی نوشته میشود که در آن با تأثیر شاعری که مضمون شعرش گرفته شده است و صواب و صواب قرار گرفته است، تقریباً هیچ است، از این رو، شاگردان کمترین تأثیری از شاعر بر نمیدارند.

بنا بر همین بینش در باره مضمون است که بسیاری اوقات، تباورها و اخلاقیات عام یک تمدن یا فرهنگ عمومی یک جامعه مخصوص به جای بینش و افکار یک شاعر اشتباه میگردد. و نیز آنچه شاعر درباره این مضمون انجام داده آن را جهت داده است، از نظر هاپنهان میماند. در باره مضمون آثار ادبی و تقسیم بندی آن، تقریباً کارهای زیادی صورت نگرفته است، به همین جهت، هنوز نزد بسیاری از پلرنده گان ما میان موضوع Subject و مضمون یا درونمایه (Tehm) فرقی وجود ندارد.

(۴) محتوا: محتوا در حقیقت مجموع زمینه، موضوع و مضمون یک اثر ادبی است؛ اما تجمع مکانیکی زمینه، موضوع و مضمون محتوا را تشکیل نمیدهد؛ بلکه ترکیب عمیق اینهاست که محتوا را میسازد، آنچه از ترکیب زمینه، موضوع و مضمون به دست می آید، عبارت از محتوا است؛ ولی محتوا گرچه توسط آن سه عنصر شناخته میشود و شامل آنهاست؛ ولی هنگامی که آن سه عنصر، جدا جدا مطرح گردد، دیگر محتوایی وجود نخواهد داشت؛ زیرا محتوا از وحدت آن سه عنصر به صورت عنصر چهارمی پدید می آید.

اگر ما سه عنصر قبلی را چیز هایی بدانیم مربوط به جهان بیرونی آدمی که به نحوی از انحاء هر کس میتواند آن را در اختیار داشته باشد و هر وقت دلش خواست از میان انبوهی از این عناصر که در بیرون وجود دارند، چیز هایی اختیار کند؛ عنصر محتوا، همانند آن سه

دورانی محتوا همانند حرکت دورانی زمین از یکطرف که فاصله‌ی را طی میکند، از طرف دیگر، از یک نقطه مرکزی به دور نمیشود و آن نقطه را مرکز دایره حرکتی خویش قرار میدهد.

بسیاری از داستانها، دارای محتوای دورانی هستند. این آثار را که بخوانی باید به زمان آن توجه کنی تا محتوای آن را دریابی، همچنان باید مرکز را در نظر بگیری تا به طور دقیق آن را احساس کنی، به همین صورت از نقطه‌ی که آغاز کردی باید به آن دوباره متوجه شوی؛ اما نمیتوان گفت که تمام شعرها، فقط محتوای محوری دارند و تمام داستانها دارای محتوای دورانی هستند؛ این اصطلاحات، به صورت نسبی میتوانند به کار روند و محتوا را از همدیگر تشخیص بدهند.

(۵) قالب درونی: قالب درونی یا شکل ذهنی، عبارت است از حاصل آنچه ذهن آفریده از مرحله فروکاوی خویشن خویش میگذرد و به مرحله نزدیک شدن با ذهن دیگران و با واقعیت میرسد.

اگر ساختمان درونی شعر را از نظر عینیت و ذهنیت تقسیم بندی کنیم، میتوانیم چنین چیزی را دریابیم:

(الف) عینیت خالص: زمینه، موضوع، مضمون،

(ب) ذهنیت خالص: محتوا،

(ج) ذهنیت عینی شده: قالب درونی.

زمینه، موضوع و مضمون در جهان بیرون وجود دارند؛ آدمهای مختلف آن را مینگرند و یکسان مینگرند، کسی نیست که نبیند؛ همانند دیگران این چیزها را میداند. همه چیز به صورت عادی وجود دارد، ظاهراً از نظم و انتظامی برخوردارند. هنرمند، آدمی است که همانند دیگران نمینگرد؛ ولی همین زمینه، موضوع و مضمون را میگیرد و تا حدی که امکان دارد باروان و تحلیل و تفکر خویش می آمیزد و این آمیزش به گونه‌ی صورت میگیرد که دیگر همین سه عنصر رنگ تازه به خود میابد. این رنگ تازه، چیزی است که هنرمند از اعماق جهان درونی خویش آن را پدید آورده است. دیگر، زمینه، موضوع و مضمون آنها نیستند که قبلاً دیگران میدانستند؛ بلکه اینها به محتوای اثر ادبی تبدیل شده اند.

اما با آفهم ، این محتوا نمیتواند به همین صورتی که هست به اثر هنری یا ادبی تبدیل یابد ؛ زیرا اثر هنری یا ادبی با پذیرنده ادبیات است که به ارزش تبدیل میگردد ، یعنی آن گاهی که درك شود و هر چیز وقتی میتواند درك گردد و مفهوم شود که از نظم و انتظامی برخوردار باشد ؛ زیرا در جهان عینی نیز همه ، هر چیز را دريك نظم در میا بند .

قالب درونی ، در حقیقت ، مرحله نظم زمینه ، موضوع و مضمون است ، انتظام عناصر مشکله این سه جزء است .

وقتی که از وحدت درونی شعر یاد میگردد ، در حقیقت به همین قالب درونی اشاره میشود . در قالب درونی ، تمام زواید از میان برداشته میشود و هر چیزی که ضرور است به جای آن قرار میگیرد . در این قرار گرفتن عناصر ضروری ، تقریباً نظم و ترتیب هندسی در نظر آورده میشود . هر قدر شاعر یا نویسنده ، در مرحله تشکل محتوا از عمق فکری و لطافت عاطفی برخوردار باشد ، کارش هنگام قالب ریزی درونی مستحکمتر میباشد ، بدین معنی که وی پس از فراغت یافتن از فروکاوای اندرون خویش ، به آدمیان دیگر و در نظم هندسی و زیبایی صورت درونی افکار و عواطف خویش متوجه میگردد ؛ زیرا او میداند که حقیقت زیباست و نیز زیبایی را آدمیان رودتر میپذیرند ، از این رو زواید را از میان بر میدارد و ضروریها را با ترتیب پهلوی هم میگذارد و بدین صورت قالب درونی اثر را ایجاد میکند و پذیرنده ادبیات نیز هنگامی که قالب درونی را دریافت ، به حقیقت هنری اثر ادبی نزدیکتر میگردد .

پژوهشگر ادبیات آموزی ساختمان درونی با شرح هریک از این اجزاء و رابطه دادن آن با پذیرنده ادبیات ، زمینه را مساعد میسازد تا آن پذیرنده آماده گردد که بتواند در آینده دست به تحلیل و تجزیه آثار ادبی بزند و نیز موفق گردد تا عواطف و افکار عالی هنر مندان را ادراک کند . به هر حال آنچه به عنوان ادبیات آموزی یا مقدمه ادبیات عنوان کردیم ، در حقیقت نخستین مرحله شناخت ادبی را تشکیل میدهد :

این مرحله از نظر پذیرنده ادبیات ، مرحله اساسی است . در این مرحله ، پذیرنده ادبیات خود را آماده میسازد تا آثار ادبی را به صورت ابتدایی بشناسد و دیدیم که منظور از شناخت ابتدایی در مورد اثر ادبی چه چیزی است :

نکته‌یی که در این جا قابل تذکر است، این است که پژوهشگر این مرحله یا آموزگاری که در این مرحله قرار دارد، باید بداند که وظیفه اصلی او، عبارت از متوجه ساختن ذهن پذیرنده گان به ادبیات و ساختمان آنست. بنا بر این، تکیه پژوهشگر بر ذهن و روان پذیرنده گان است تا ادبیات یا ساختمان ادبیات.

مطالعه کننده ادبیات آموزی، حقایق درباره ادبیات و ساختمان آن را از ادبشناسی میگیرد و زیاد عقب آن نمیگردد که در باره ساختمان به جستجو پردازد. اگر این کار را میکند، به عنوان ادبشناسی خواهد کرد؛ ولی کار اصلی او پروردن ذهن پذیرنده گان است با توجه به ادبیات؛ پژوهشگر ادبیات آموزی، اطلاعات درباره ادبیات را ثابت نگه میدارد و پذیرنده گان را مطالعه میکند؛ پذیرنده گان را در حالات گوناگون و در سنین مختلف در نظر می‌آورد. او از یک طرف از ادبشناسی مدد میگیرد، از سوی دیگر، با تأکید بیشتر از روانشناسی، پداگوژی و جامعه شناسی. بدین صورت، کار خود را سازمان میدهد.

به طور خلاصه میتوان گفت که در محث ادبیات آموزی یا معرفت عملی ادبیات معمولاً روشها و وسایلی مورد بررسی و استفاده قرار میگیرند تا فرد یا افراد مشخص آدمی به وسیله آن بتوانند با آثار ادبی از نظر ساختمانی آشنایی بیابند و از خواندن و شنیدن آن لذت معنوی ببرند؛ در این مبحث، بیشترین توجه به پذیرنده گان ادبیات است تا نفس تحقیق در ادبیات. از همین جهت، هنگامی که ساختمان ادبیات و اجزای آن مطرح میشود، چون هدف، آشنایی ذهن با این اجزاء است، مطالعه این اجزاء بیشتر صورت توصیفی و تشریحی دارند، از این روایستایی اجزای ساختمان اثر ادبی مورد توجه قرار میگیرد، در حالی که پذیرنده گان، در حالات و اوضاع و سنین مختلف در نظر گرفته میشوند؛

شفیعی کدکنی
مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی
سال ۲۰، شماره ۴۳
گزینه ۴۰۵.

مقدمه‌ی خود، بر جهان بزرگ
چند نکته در باب جهان بینی مولانا و حوزه عاطفی شاعر

- ۲ -

(ج) انسان :

انسان در نقطه‌ی ایستاده که «جهان» و «جان جهان» را احساس میکند. به گفته‌ی شاعر معاصر در «مفصل خاک و خدا». از نظر مولانا پایگاه انسان در کاینات و آخرین پایگاه است، زیرا خوبترین جلوه‌ی آن مطلق در صورت تعینات هستی داشته در انسان مشاهده میشود، یعنی در این عالم صغیر. اگرچه عشق در همه کاینات جریان دارد و حرکت در جهان از نیروی عشق است؛ اما به مناسبت اینکه عشق در انسان تجلی دیگری دارد، پایگاه او والاتر است از دیگر پدیده‌ها :

جمله‌ی اجزای خاک، هست چوما عشقناک

لیک تو ای روح پاک نادره تر عاشقی (۳۷)

و در این بیت:

آن بار که چرخ بر تنای

از قوت عشق میکشانم (۳۸)

در نظر مولانا، انسان آزاد است و مختار (در حدودی که اختیار واقعاً اختیار است نه تصور بیهوده این مفهوم) (۳۹) و در سراسر مثنوی و غزلیات شمس همواره از این اندیشه سخن میگوید. او در میان اهل عرفان، بها کسی نیست که به اختیار و آزادی انسان معتقد است؛ زیرا بسیاری از صوفیه چنین عقیده‌ای داشته‌اند. «عین القضاة همدانی» آزادی را ضرورت وجودی انسان می‌شمارد، از مقوله سوختن نیست به آتش «چنانکه احراق در آتش بستمند، اختیار در آدمی بستمند» (۴۰) که یاد آور سخن سارتر در عصر ماست که انسان مجبور به آزادی است؛ ولی در تفسیر و تحلیل حوزه این آزادی و اختیار، مولانا بهترین و شیواترین تعبیرات نیرومند را در آثار خود نشان داده است.

در مورد انسان و تکامل آن از ماده تا مرحله بشریت و آنگاه بر این قیاس تا مرحله انسان کامل و ابر مرد و بالا و بالاتر تا مرحله فرشتگی و پیوستن به جان جهان، و سیر این دایره انااله را جعون (۴۱) با اینکه از روزگاران قبل از مولوی سخنان بسیار گفته شده؛ ولی در میان متفکران جهان، هیچ کس به خوبی او، به زبان شعر و عزل، نتوانسته است اینگونه سیر انسان را از حد خاک تابش به شهر به شهر و منزل به منزل تصویر کند. این اندیشه در بسیاری از غزل‌های مولانا، در بسیاری از موارد مثنوی، فکر اصلی و بنیادی جهان بینی مولانا را دربر میگیرد:

از حد خاک تابش، چند هزار منزل است

شهر به شهر یردمت، بر سروره نمانمت (۴۲)

به مقام خاک بودی، سفر نهان نمودی

چوبه آدمی رسیدی، هله تابه این نهایی (۴۳)

اگر از تفاوت زاویه بین او با آنچه بگذریم، آنچه نزدیک است این جستجوی انسان کا مل

که گاه مولوی باشمع و چراغ به دنبال آن است؛ پاحسرتی که نیچه در جستجوی ابرمرد دارد:
 همه آفریده‌گان تا کنون چیزی بر تو و فراسوی خود آفریده اند، و شما تنها می‌خواهید فروشد
 این مد بزرگ باشید و به جای چیره شدن بر انسان، به حیوان باز گردید. بوزینه در برابر آدمی،
 چیست؟ چیزی خنده آور و یا چیزی مایه شرم دردناک. آدمی، در برابر «ابرمرد» همینگونه بود:
 چیزی خنده آور و یا چیزی مایه شرم دردناک. (۴۴) اینک از مولوی شنوید، در مثنوی معنوی:

از جمادی، مردم و نامی، شدم

وز نما، مردم به حیوان، سرزدم

مردم از حیوانی، و آدم، شدم

پس چه ترسم کی ز مردن کم شدم

جمله دیگر بمیرم از بشر،

تا برآرم از ملائک، بال و پر

وز ملک، هم بایدم جستن رجو

کل شیء هالک الا وجهه (۴۵)

و در غزلیات شمس:

خاکی بودم خموش و ساکن

مستم کردی به هست کردن

هستی بگذارم و شوم خاک

تا هست کنی مراد گرفتم (۴۶)

یا:

صدهستی دیگر به جز این هست بگیری

کاین را نو فراموش کنی، خواجه کجایی؟ (۴۷)

دیوان شمس، سرشار از این اندیشه است که انسان همواره در حال زادن و مردن و باز زادن

است. با این همه، چنینی است در شکم هستی تا به افسان کامل برسد:

عرش و فلک و روح، در این گردش احوال

اشتر به قطار نند و تو آن باز پسینی

می جنبستوبر خورش و همی خورتوازاین خون
 کاندرشکم چرخ یکی طفل جنینی
 سربرزنی از چرخ ، بدانی که نه ایسنی
 ماه نهمت چهره شمس الحق تریز
 ای آنکه امان دوجهان را تو امینی... (۴۸)

باید توجه داشت که مولانا مجموعه تفکرات خود را در باب هستی و از جمله انسان برپیناد اصل دیالکتیک عرفانی خود، قرار داده این تکامل را نیز حاصل مبارزه اضداد درون انسان میدانند؛ همانگونه که جنگ اضداد درجهان ماده، تکامل حیات مادی است و پروسه زندهگی بدون توجه به جنگ اضداد قابل ادامه و تفسیر نیست، تکامل معنوی انسان نیز حاصل مبارزه اضداد معنوی یا مادی است که در درون انسان به ودیعت نهاده شده است.

حتماً ماجرای خلقت انسان را در قیاس با فرشتگان و بهایم در مثنوی خواننده اید که خداوند فرشتگان را از خرد محض آفریده جانوران و بهایم را از غریزه و شهوت محض. [و اینان از تکامل در قیاس با انسان بهره یی ندارند و همانند که هستند (۴۹) در صورتی که انسان ترکیبی است از اضداد « غریزه » و « عقل » و از جنگ این اضداد است که تکامل انسان را تا ابرمرد و « انسان کامل » و بالاتر، مولانا تفسیر میکند.

بنابراین، اصل دیالکتیک عرفانی مولانا را، در این اندیشه تکامل باید مورد نظر قرار داد.

برای کسانی که دیوان شمس را مطالعه میکنند و نیز کسانی که سرگذشت مولانا را شنیده یا خوانده اند، همیشه این پرسش باقی است که اینهمه دلپسته گی و شیدایی یک انسان به انسان دیگر چگونه قابل توجیه است؟ حقیقت امر این است که اینهمه ستایش و بزرگداشت، که در دیوان کبیر نسبت به شمس تبریزی دیده میشود، به اعتبار دیگری است، یعنی شمس « به عنوان شمس مطرح نیست ؛ بلکه شمس یکی از وجوه تجلی انسان کامل در تاریخ است و این امری است که از آغاز تاریخ بشریت جلوه ها و ظهورات گوناگونی داشته است. (۵۰) مولوی ستایشگر ظهورات انسان کامل در تاریخ است، در حقیقت خود را در آینه وجود شمس مینگرد و چیزی را که اعدادی است از آغاز تایی نهایت:

آن سرخ قبایی که چومه پار برآمد
 امسال در این خر قه زنگار برآمد
 آن ترک که آن سال به یغماش بدیدی
 آن است که امسال عرب وار برآمد (۵۱)

تا آخر این غزل و غزلی که شاعری دیگر بایانی بار و رتر و گویا تر همین اندیشه را با واریاسیونهای مختلف بیان کرده مسترادی است با مطلع: هر لحظه به شکلی بت برآمد (۵۲) و متاخرین آن را «ظهورات ولایت مطلقه علویه» خوانده اند.

اینگونه نگرش به انسان کامل، به اعتبار خلافت الاهی و جنبه لاهوتی^۱ است که در ذات انسان سرشته شده است و اینکه در روایات میخوانیم: «خلق آدم علی صورته» (۵۳) گویا صدور روایت - و شاید هم جعل آن - ناظر به همین خصوصیت انسانی باشد که خلیفه خداست و حضور او در کاینات معنای دیگری به آفرینش میبخشد و از جهانی قابل مقایسه با تفسیر «فلاسفه وجودی» از هستی انسان است (۵۴) و چه زیباست تصویر عظمت پیکران انسان در محدوده این قالب کوچک و خاکی که به گفته مولانا:

تنگ است مرا هر همت فلک

چون میرود اودر پیرهنم ؟ (۵۵)

اندیشه انسان کامل، در تصوف اسلامی از مسأله «ولایت» سرچشمه میگیرد. نخستین کسی که اصطلاح انسان کامل را در آثار خویش به کار برده محیی الدین بن عربی است و بر طبق عقیده نیکلسون، مولوی و ابن عربی، نخستین کسانی هستند که این اصطلاح و مفهوم را در تصوف داخل کرده اند (۶۵) در میان محققان معاصر، دکتر کامل شبی، معتقد است که ابن عربی اصطلاح انسان کامل را از رسایل اخوان الصفا گرفته. در آنجا «انسان فاضل» به اعتبار «مدینه فاضله» به کار رفته است. (۵۷)

حقیقت محمدیه، که ابن عربی پیش از حد به آن پرداخته در باب آن سخن گفته، عبارت است از یک امر مستمر در تاریخ که خاص دوره اسلامی نیست؛ بلکه از آغاز آفرینش پیوسته ظهوراتی داشته در هر دوره‌ای در یکی از انبیا یا اولیاء جلوه کرده است و این همان مفهوم انسان

کامل است و از صفات انسان کامل یکی بیکرا نه بودن وسعه وجودی است؛ چرا که وی به مصداق «علم آدم الاسماء» (۵۸) (آدم از نظرگاه محیی الدین رمز انسان کامل است) (۵۹) مظهر اسماء و صفات الاهی است و چون اسماء و صفات الاهی لابتنهای است، انسان کامل نیز بیکرانه است. در اینجا باید، باز یادآوری شود که اصل این فکر از مسأله ولایت و اهمیت آن در عرفان برخاسته.

از دیر باز، ولایت و ختم ولایت و بحث از صفات اولیا در میان عرفای اسلامی مطرح بوده نخستین کسی که در این باب کتابی ویژه پرداخته محمد بن علی حکیم ترمذی است که کتاب «ختم الاولیا» (انگاشته ۶۰) پس از او تاعصر محیی الدین، دیگر صوفیه نیز موضوع را مورد توجه داشته اند و این عربی آخرین حرفها را در این باب زده است.

مطلب دیگری که در اینجا قابل یادآوری است، موضوع ارتباطی است که میان اندیشه ولایت در اصطلاح صوفیه و ولایت در مبانی عقیدتی تشیع وجود دارد. بیگانهان خصوصاً تی که برای «ولی» (۶۱) در عرفان نقل شده است، قابل انطباق است با خصایص «امام» در عقاید شیعی با تفاوتی. و از اینجا بعضی از محققان، به ریشه های مشترک تشیع و تصوف رسیده اند. (۶۲)

در هر عصری، انسان کامل، یا حقیقت محمدیه، در شخص یا اشخاص ظاهر میشود و یکی از مسایل عمده کتب صوفیه همین است که آیا ولی نسبت به مقام خویش آگاهی دارد یا نه؟ و مباحثی دیگر از همین دست. به هر حال فطرت در تصوف همین انسان کامل یا مظهر حقیقت محمدیه باید باشد و عبدالکریم جیلی با صراحت میگوید که من آن را «حقیقت محمدیه (یا ظهورات انسان کامل را) در فلان شیخ خویش در فلان سال دیدم.» (۶۳)

از جنبه های درویشی و سلسله بازیهای قضیه و مسأله قطعی رسمی اگر چشم ببوشیم، نفس مسأله ولایت و انسان کامل یا ظهورات حقیقت محمدیه در تاریخ خود موضوع جالبی است که باید تأثر آن را در آثار ادبی فارسی جستجو کرد:

رندان تشنه لب را آبی نمید هدکسی

گویى ولی شناسان رفتند از این ولایت (۶۴)

(حافظ)

دو غزلیات شمس، آنجا که انسان به طور مطلق و گاه در جامه شمس تبویزی، مورد ستایش

قرار میگیرد باید به این نکته توجه داشت که انسان به اعتبار مظهریت اسماء و صفات الهی است که مورد ستایش است، نه فرد معینی از افراد به طور خصوصی. و شمس تبریزی نمایشگر کسی است که بار امانت عشق را در زمین حمل کرده است - باری که آسمانها از کشیدن آن، سر باز زدند: چون امانت های حق را آسمان طاقت نداشت

شمس تبریزی چگونه گستریدش در زمین (۶۵)

و پیش از این یاد آور شدیم که مولانا انسان را به گونه جیبی میپسند که در شکم هستی است و باید سرانجام متولد شود و آن تولد در شمس تبریز (= انسان کامل) جلوه میکند (۶۶) و مناسب سخن عیسی است که «لن یلح ملکوت السموات من لم یولد مرتین» [آنکس که به تولدی دیگر نرسد، از ملکوت آسمانها محروم است]:

ای آنکه بزاید چو در مرگ رسید

این زادن ثانی است بزاید بزاید (۶۷)

حال ، آن نکته را که در آغاز یاد آورد شدیم که مولوی خویش را در آینه وجودی انسان کامل [= شمس تبریز] مبیند در این ابیات بخوانید :

شمس تبریز خود بهانه ست

ماییم به حسن و لطف ماییم

باحلق بگو - برای روپوش -

که « اوشاه کریم و ماگداییم »

مارا چه زشاهی و گدایی

شادیم که شاه را سزاییم

محویم به حس شمس تبریز

در محو، نه او بود، نه ماییم (۶۸)

در پاسخ این پرسش که زندگی چیست؟ مولانا معتقد است که در روند تکامل حیات، زندگی عبارت است از درگیری اضداد. چون حیات مساوی با حرکت است و حرکت از برخورد اضداد، یعنی از « دوئیت » به وجود می آید:

این جهان، زین جنگ (۶۹) قایم میبود

در عناصر درنگر تاحل شود

چار عنصر، چار استون قوی است

که برایشان سقف دنیا مستوی است

هر ستونی، اشکنده آن دگر

استن آب، اشکنده هر شر

پس بنای خلق، پراضداد بود

لاجرم جنگی شدند ارض و سود (۷۰)

اصل تمایل دو قطب متضاد، اصل نخستین حیات است. اریک فروم، در بحث از حقیقت عشق، که آن را از هستی و پایداری، اصل تمایل دو قطب متضاد میدانند، میگوید: « این اصل تمایل دو قطب مذکور و مؤنث در طبیعت نیز موجود است، نه تنها آنچه به طور آشکار در حیوان و نبات دیده میشود؛ بلکه در تمایل دو قطبی، دو کار اساسی، یعنی دریافت کردن و نفوذ کردن نیز به چشم میخورد، منظور از این، تمایل زمین و باران و دخانه و اوقیانوس، شب و روز، تاریکی و روشنایی، ماده و روح با یکدیگر است (۷۱) و بعد خود به سخن مولانا استشهاد کرده میگوید: « این نظریه را مولانا جلال الدین رومی، عارف و شاعر بزرگ اسلام، با زیبایی خاص بیان میکند. بعد ابیاتی از مثنوی آورده که چند بیت آن نقل میشود:

روز و شب ظاهر در عهد دشمن اند

ایک هر دو یک حقیقت میتند

هر یکی خواهان دگر را همچو خویش

از بی تکمیل فعل و کار خیریش (۷۲)

و در غزلیات شمس گوید:

خرفرو شانه یکی بادگری در جنگ اند

لیک چون وانگری متفق یک کارند (۷۳)

یکی از مهمترین زمینه های اصلی شعرهای عاطفی مولانا را مسئله « وطن اصلی انسان،

تشکیل میدهد. (۷۴) صرفیه، از وطن تلقی خاصی دارند. آنها به وطن به عنوان زاد بوم و محل پرورش انسان نمی‌نگرند؛ بلکه معتقد اند که انسان از جهانی دیگر آمده است و سرانجام همان عالم باید باز گردد.

فصل مشبمی از شعرهای دیوان شمس‌را، و نیز بخشهایی از مثنوی را، این اندیشه فراگرفته مولانا با تنوع هرچه تمامتر و چشم گیرتری، این شوق بازگشت را در آثار خویش تصویر کرده است. او، هرنفس، آواز عشق را از چپ و راست می‌شنود که انسان را به آن وطن اصلی فرا میخواند و انسان را به گونه مرغابی میبند که از «دریای جان» زاده سرانجام به آن «بحر» میپیوندد:

خلاق، چو مرغایان زاده ز دریای جان

کی کند اینجا مقام مرغ کز آن بحر خاست؟ (۷۵)

بر روی هم اعتقاد صرفیه چنین است و آنها حدیث «حب الوطن من الایمان» (۷۶) را به این «وطن الاهی» تفسیر کرده گفته اند: «این وطن مصر و عراق و شام نیست، این وطن شهری است کان را نام نیست» (۷۷). همان «ناک-جا آباد» (۸۷) سهروردی و مفهوم داستان رمزی «قصة الغربة الغریبة» (۷۹) شهاب الدین سهروردی. کمال واقعی، در پایان این سفر و تمام دگرگونیهای انسان (دبالک تیک اضداد معنوی و مادی) امتداد این سفر است:

آنکوز خالک امدان کند، مردود را کیوان کند،

ای خاک تن اوی دود دل! بنگر کدامت میکند:

یک لحظه ات پر میدهد، یک لحظه لنگر میدهد،

یک لحظه صحت میکند، یک لحظه شامت میکند،

چون مهره‌یی در دست او، گه باده و گه مست او،

این مهره‌ات را بشکند، والله تمامت میکند. (۸۰)

از نظر مولانا، مرگ، نقطه پایانی نیست. «ری دیگر است، تصویری که وی از مرگ دارد از نوع تلقی دیگران نیست، مرگ، در دید «گاه او» پلی است که باید از آن گذشت تا به دایره «انا الیه راجعون» (۸۱) رسید. هراس از مرگ را هراس از خود میداند و بر آنست که مرگ آینه‌یی

است که ماحقیقت خود را در آن میبینیم. اگر این حقیقت زشت است، تقصیر مرگ نیست و اگر زیباست، زیبایی آن، چیزی جز واقعیت وجودی خود مانیت. او در بسیاری از قسمتهای های مثنوی و غزلیات شمس این نکته را یاد آور شده است که مرگ آینه است و جمال هستی ترا درخویش جلوه گر میکند، اگر زشتی، زشت است و اگر زیبایی، مرگ نیز زیباست :

مرگ آینه است و حسن در آینه در آید
آینه بر بگوید: خوش منظر است مردن (۸۲)

و در مثنوی فرموده :

مرگ هر یک پی پسر^۱ هر ننگ اوست
پیش دشمن دشمن و بر دوست دوست (۸۳)

به همین مناسبت، ار نظر مولانا، مرگ جای تأسف نیست و به همین دلیل است که وی چندین سال در اشتیاق شمس تبریزی غزلهای پر شور و حالت سروده؛ ولی در مرگ شمس جز یکی دو مرتبه، آنهم بسیار بی حالت، ندارد و نشان میدهد که آن مرتبهها از سر اعتقاد نبوده؛ بلکه نوعی ادای تکلیف و مراعات جانب طواهر بوده است.

ار نظر مولانا، رستاخیز، چیری است که ماهم اکنون در آنیم، یعنی بر اسامی اصل اول نظریات او که بیقراری هستی است، ماهواره در حال گذراندن رستاخیزیم، هرا حظه بر انسان حشری است و از مرحلهیی به مرحله دیگر پیوسته در مردن و زادیم، نه تنها « تولدی دیگر » در انتظار ماست که تولدها و مردنهای بیشمار در پیش داریم :

هر طرفی علامتی، هر نفسی قیامتی
تا نکنی ملامتی، گر شده ام سخوری (۸۴)

قطب محیی الدین جهرمی، ار شیعندگان مولانا، در این باره گوید: « و ما بدین جان که جهان را اثبات کنیم « جان عام » خواهیم که مساوق با « هستی » است نه آن که حکیمان آن را اثبات کرده اند، و آسمان را جانوری پنداشته اند. » (۸۵)

مولانا عشق را نیروی محرکه پدیدههای کاینات میداند و در همه اجزای هستی آن را جاری میبیند. سریان عشق در عالم وجود و اجزای کاینات یکی دیگر از زمینههای اصلی اندیشه های اوست :

اگر این آسمان عاشق نبودی
 نبود سینه او را صفایی
 و گرخورشید هم عاشق نبودی
 نبود در جمال او زیبایی
 زمین و کوه اگر نه عاشقندی
 نرستی از دل هر دو گیاهی
 اگر دریا ز عشق آگه نبودی
 قرار داشتی آخربه جایی (۸۶)

در غزلیات شمس و در مثنوی، پیوسته این اندیشه دنبال میشود و باتمیلهای گوناگون توصیف میشود. انتظار، یکی از جلوه های عشق است که تکامل را در درون خود نهفته است و در نظر مولانا هر گونه حرکتی و سیری که در روند تکاملی حیات و پروسه زندگی دیده میشود برخاسته از انتظاری است:

بهر باران، چوکشت، منتظر است
 سینه را سبز و لاله زار کند
 بهر خورشید، کان، چو منتظر است
 سنگ را العل آبدار کند
 انتظار حبوب، زیر زمین
 هر یکی دانه را هزار کند (۸۷)

عشق، مانند عالم، بی آغاز و بی انجام است: شاخ عشق اندر ازل دان، بیخ عشق اندر ابد، این شجر را، تکیه بر عرش و ثری و ساق نیست. (۸۸) و در جای دیگر گوید:

از من دوسه سخن شنو اندر بیان عشق
 گرچه مرا ز عشق سرگفت و گوی نیست
 اول بدان که عشق نه اول نه آخر است
 هر سو نظر مکن که از آن سوی سوی نیست (۸۹)

عقیده مولانا در باب عشق و اینکه حرکتهای هستی همه از نیروی عشق سرچشمه میگیرند است به عقیده محیی الدین العربی که میگوید: «مخالف حرکت فی الکون الاوهی حیه» (۹۰) پس بدین گونه هیچ جنبشی در جهان نیست مگر اینکه مایه از عشق دارد [و این مسأله را عزیز نسفی، در الانسان السکامل، به عنوان «حرکت شوق هستی» مورد بحث قرار داده که: (۱۰۰۰) ارا بسحا گفته اند که وجود مملو از عشق است و بر خود عاشق است، جمله در حرکت شوقی دارند، خود را میطلبند» (۹۱) از مولانا بشوید:

چه جای خاک که برکوه جرعهی بر ریخت
هزار عربده آورد و شورش و خامی (۹۲)
در نظر او همه عالم نقش کمال عشق است:
چون آینه است عالم، نقش کمال عشق است
ای مردمان! که دیده ست جزوی ز کل زیاده؟ (۹۳)
اینک از مثنوی بخوانید:

دورگردون ها ز موح عشق دان
گر نبودی عشق بفسردی جهان
کی جمادی محو گشتی در نرات
کی فدای روح گشتی نامیات
هر یکی سرجا نرنجیدی چو یخ
کی بدی پیران و جویان چون ملخ (۹۴)

عرض از یادآوری این نکته در باب جهان بینی مولانا، فقط نشان دادن خطوط عمومی فکر او در باب جهان و انسان بود، و اگر نرسیدگی به مجموع اندیشه ها و لحظه های ذهنی او مجال گسترده میطلبد و روزی باید به تحلیل دقیق و جامع نظریات او در زمینه های مختلف، براساس غزلیات شمس و مثنوی و دیگر آثارش پرداخت. مقصود ما ایجاد روزنه ای خورد بود بر جهانی بزرگ، تا به هنگام خواندن غزلیات در آنسوی لذتی که از هنر شاعری او میبریم از حوزه عاطفی و اندیشگی او نیز آگاهیهای مختصری داشته باشیم.

نکته بی که در اینجا باید یادآوری شود، این است که تمام این اندیشه‌ها، در دستگاه ذهنی او حالت عاطفی دارد؛ نه اینکه بانگ‌رشی منطقی، وی به این روابط و مسایل رسیده باشد. او برخلاف اغلب شاعران وادیان ماکه شعرشان چیزی است و زندگی‌شان چیزی و اندیشه‌شان چیزی دیگر، تمام این مسایل را بازبان عاطفه تصویر میکند، نه بازبان اندیشه. اگر در مثنوی که نمودار نوع تعلیمی Didactic شعر مولانا است، در مواردی کوشش دهن، جنبه نوعی استدلال و منطق به خود میگیرد، در غزلیات شمس تمام این اندیشه‌ها زمینه‌های فکری صبغه عاطفی دارد و شما میدانید که اگر دشوارترین مفاهیم علمی، بتواند در ضمیر شاعر، صبغه عاطفی به خود بگیرد، میتواند موضوع بلندترین شعرها قرار گیرد و برعکس زنده‌ترین و طبیعی‌ترین مفاهیم هستی و روابط انسانی، اگر با ذهن منطقی و بیان منطقی تصویر شود، شعر نیست.

بی‌گمان، در میان شاهکارهای ادبیات ملل اسلامی، و شاید ادب جهان، شعر هیچ شاعری به اندازه مولانا، از لحاظ گسترش حوزه عاطفی و هیجانات روحی و سیلابهای روانی، حرکت و پویایی و بیقراری ندارد و از مهمترین عواملی که در ثبت و ارائه این احوال به زبان شعری او کمک کرده، یکی، خطابهای بیش از حدی است که در شعر او هست.

در دیوان هیچ شاعری، به اندازه دیوان شمس «خطاب» و «جمله‌های ندایی» وجود ندارد و این نوع بیان، خاص شاعران عاطفی است. او حتی دریان خمری و غیر خطایی نیز از فرم خطایی استفاده میکنند:

ای خوش منادیهای تو، در باغ شادیهای تو
بر جای نان شادی خورد، جانی که شدم همان تو (۹۵)

یا:

ای شاد آن فرخ رخی کورخ بدان رخ آورد
ای کروفر آن دلی کوی سوی آن دلخواه شد (۹۶)

یا:

ای شاد و خندان ساعتی، کاین ابرها گریخته شد
یارب خجسته حالتی کان برقها خندان شود (۹۷)

برای اینکه نسبت آماری این قضیه، تا حدی روشن شود؛ می‌توانید ده غزل دیوان شمس را برای نمونه پاده غزل آغاز دیوان هر شاعری - حتی سعدی و حافظ - مقایسه کنید و نسبت جمله های خطایی و ندایی آنها را بسنجید.

مآخذ و منابع بخش دوم

- ۳۷- همان مآخذ، جلد ۶، ص ۲۴۷.
- ۳۸- همان مآخذ جلد ۳، ص ۲۷۴.
- ۳۹- بر طبق یادداشت شا دروان استاد بدیع الزمان فروزانفر، مولانا در شصت و پنج مورد از مثنوی مسأله جبر و اختیار را مورد بحث قرار داده عقیده جبریه را (به معنی سلب اختیار به طور مطلق) نمی‌پسندد و از نظر فلسفی آن را باطل می‌داند، رجوع شود به شرح مثنوی شریف، ج اول، ص ۲۶۴.
- ۴۰- عین القضاات همدانی، نامه‌ها، جلد اول، ص ۳۳۷، به تصحیح دکتر عقیق عسیران و دکتر علی‌نقی منزوی، بیروت، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.
- ۴۱- قرآن کریم، البقره، ۱۵۶.
- ۴۲- دیوان کبیر، جلد ۱، ص ۱۹۴.
- ۴۳- همان مآخذ، جلد ۶، ص ۱۳۳.
- ۴۴- چنین گفت زرتشت، نیچه، ترجمه اسماعیل خویی و داریوش آشوری، جلد اول، انتشارات بیل، ص ۷.
- ۴۵- مثنوی معنوی، دفتر سوم، ص ۳۲۲.
- ۴۶- دیوان کبیر، جلد ۴، ص ۱۸۶.
- ۴۷- همان مآخذ، جلد ۶، ص ۱۴.
- ۴۸- همان مآخذ، جلد ۶، ص ۱۷.
- ۴۹- ابن‌نفسیل را در مثنوی (دفتر چهارم، ص ۳۶۶) بخوانید ذیل حدیث ان الله تعالی خلق الملايكة فرکب فیهم العقل... الخ.

۵۰- رجوع شود به ختم الولاية و ضمیمه‌یی که عثمان یحیی از متون مختلف بر آن افزوده است و نیز الانسان الكامل جیلانی و عقلة المستوفز، ابن عربی، ص ۴۶، ضمیمه انشأالد واثراو، چاپ نیبرگ، ۱۳۳۶ هـ. ق. لیدن.

۵۱- دیوان کبیر، جلد ۳، ص ۶۰.

۵۲- رجوع شود به گزیده غزلیات شمس، سازمان کتابهای جیبی، تهران، ۱۳۵۲، بخش غزلیات منسوب به مولانا، ص ۵۷۳، یادداشت نگارنده.

۵۳- مولانا در مثنوی فرموده است (دفتر چهارم، ص ۲۸۴ جلد دوم) :

خلق ما بر صورت خود کرده حق وصف ما از وصف او گیرد سبق

در باب این حدیث رجوع شود به احادیث مثنوی استاد فروزانفر، ص ۱۱۴ که صورتهای مختلف آن را نقل کرده است و نیز تفسیر انگلیسی نیکلسون از مثنوی، ص ۱۵۶، دفتر چهارم. نیکلسون هنگام چاپ متن اصلی آن را خلق (به ضم خ) خوانده، ولی در ترجمه و هم در تفسیر اصلاح کرده به (Createdusin his image) برگردانده است، ص ۱۵۶ تفسیر و ص ۳۳۸ ترجمه انگلیسی دیده شود. اصل تعبیر از تورات است، سفر پیدایش، باب اول، ص ۲۷.

۵۴- رجوع شود به اگرستانسیالیسم و اصالت بشر، ژان پل سارتر، ترجمه دکتر مصطفی رحیمی، انتشارات مروارید، چاپ دوم، ص ۲۴، ۱۳۴۵ و نیز رجوع شود به ژان پل سارتر موریس- کرنستن ترجمه منوچهر بزرگمهر، انتشارات خوارزمی، چاپ اول، ۱۳۵۰، ص ۷۵.

۵۵- دیوان کبیر، جلد ۴، ص ۷۴:

۵۶- مولانا، اصطلاح انسان کامل را به کار نبرده است. به عقیده نیکلسون، محیی الدین بن العربی، نخستین بار این اصطلاح را به کار برده است. نیکلسون معتقد است که از طریق مولوی و ابن عربی است که این اصطلاح و مفهوم وارد فرقه های تصوف ترکی شده است. رجوع شود به الصلة بین التصوف والتشیع، ص ۴۶۴.

۵۷- الصلة بین التصوف والتشیع، دکتر کامل مصطفی الشیبی دارالمعارف مصر، الطبعة الثانية، ۱۹۶۹، ص ۴۶۴ به بعد.

۵۸- قرآن کریم، البقره ۳۱.

۵۴- در باب مظهریت «آدم» برای انسان کامل رجوع شود به فص حکمة فردیة فی کلمة محمدیه در فصوص وحاشیة بسیار دقیق ابو العلاء عقیلی بر این فص در جلد دوم فصوص (تعلیمات، ص ۳۲۰) و نیز به مقاله بسیار محققانه و ممتاز او در باب «کلمه» به عنوان «نظریات الاسلامیین فی الکلمة» در مجله کلية الاداب جامعة فواد الاول، سال ۱۹۳۴، شماره اول.

۶۰- رجوع شود به کتاب ختم الاولیاء تألیف ابو عبدالله محمد بن علی حکیم ترمذی، لحقیق عثمان یحیی، المطبعة الکاثولیکیة، بیروت (سری بخوث ودراسات، شماره ۱۹) و مراجعه شود به ضمیمه یی که عثمان یحیی بر این کتاب افزوده (از ص ۴۴۹ به بعد) و سیر این عقیده و فکر را از آغاز عهد اسلامی تا قرن نهم هجری، در ضمن متون مختلف نشان میدهد.

۶۱- محیی الدین پس از آنکه ولایت رابه ولایت مطلقه و ولایت محمدیه تقسیم میکند عیسی رابه عنوان خاتم ولایت مطلقه معرفی میکند و در فتوحات (جلد چهارم، ص ۲۴۹، به نقل دکتر شیبی در الصلة بین التصوف والتشیع ص ۴۷۳) ختم ولایت محمدیه را به مردی از عرب منسوب میکند و میگوید «اوبه روزگار ماموجود است و من او را در سال ۵۹۵ دیدم و نشانه هایی را که در او بود و خداوند آنها را از بندگان خویش نهان داشته بود، مشاهده کردم» ولی در عنقای مغرب خود (ص ۱۵) گوید: «ختم ولایت منم و پس از من ولی نیست».

۶۲- رجوع شود به فصول اول و دوم و سوم از باب دوم کتاب صلة التصوف والتشیع صفحات ۳۳۷ به بعد.

۶۳- رجوع شود به الانسان الکامل جیلانی، به نقل التصوف الاسلامی، البرنصوری نادر، بیروت، سلسله نصوص و دروس المطبعة الکاثولیکیة، بیروت، ۱۹۶۰، ص ۱۵۴.

۶۴- دیوان حافظ، چاپ قزوینی، ص ۶۵.

۶۵- دیوان کبیر، جلد ۴، ص ۲۱۳.

۶۶- رجوع شود به تمهیدات عین القضاة (چاپ عسیران، دانشگاه تهران، ۱۳۴۱، ص ۲۹۷)

و نیز احادیث مثنوی، ص ۱۱۴ در مثنوی فرموده است:

چون دوم بار آدمی زاده بزاد پای خود بر فرق علتها نهاد

۶۷- دیوان کبیر، جلد ۲، ص ۶۹.

۶۸- همان مأخذ، جلد ۳، ص ۲۸۷.

۶۹- منظور مولانا، جنگگ اضداد است .

۷۰- مثنوی معنوی، دفتر ششم، ص ۳۷۳ (جلد سوم)

۷۱- اریک فروم، هنر عشق ورزیدن، ترجمه پوری سلطانی، انتشارات مروارید، ص ۴۹.

۷۲- همان مأخذ، ص ۴۹.

۷۳- دیوان کبیر، جلد ۲، ص ۱۳۳.

۷۴- در باب تلقی قدما از مفهوم وطن و نوع برداشتهای ایشان از این معنی و کلمه رجوع شود به مقاله «تلقی قدما از وطن» به قلم شفیع کدکنی در مجله الفبا، شماره دوم (تیران ۱۳۵۲) در آنجا به تفصیل از طرز نگرش صوفیه به وطن بحث شده است .

۷۵- دیوان کبیر، جلد ۱، ص ۲۷۰.

۷۶- حب الوطن من الايمان ظاهراً از احادیث مجعول است، رجوع شود به مقاله تلقی قدما

از وطن.

۷۷- این بیت از شیخ بهاء الدین عاملی است در مثنوی نان و حلوا، او این حدیث را گویا مسلم الصدور دانسته به تأویل آن پرداخته است، رجوع شود به ص ۲۳ کلیات اشعار فارسی شیخ بهایی، چاپ مهدی توحیدی پور، تهران، کتابفروشی محمودی، ۱۳۳۶.

۷۸- رجوع شود به رساله الطیر، ص ۱۹۸ در مجموعه آثار فارسی شیخ اشراق، به کوشش دکتر سید حسین نصر، انستیتوی ایران و فرانسه، تهران، ۱۳۴۸ و آواز بال جبریل، ص ۲۱۱ همان کتاب

۷۹- فصة الغریبة ضمیمه زنده بیدار، ترجمه استاد فروزانفر، ص ۱۷۹.

۸۰- دیوان کبیر، جلد ۲، ص ۱۰.

۸۱- قرآن کریم: البقره، ۱۵۶.

۸۲- دیوان کبیر، جلد ۴، ص ۲۴۹.

۸۳- مثنوی معنوی، دفتر سوم، ص ۱۹۶ (جلد دوم)

۸۴- دیوان کبیر، جلد ۵، ص ۲۰۸.

۸۵- مکاتیب عبدالله قطب ، ص ۱۳۵ .

۸۶- دیوان کبیر ، جلد ۶ ، ص ۳۷ .

۸۷- همان مأخذ، جلد ۲ ، ص ۲۵۳ .

۸۸- همان مأخذ ، جلد ۲ ، ص ۲۳۱ .

۸۹- همان مأخذ، جلد ۱ ، ص ۲۶۷ .

۹۰- رجوع شود به فص موسوی ، در فصوص الحکم (ص ۲۰۳ و ۲۰۴) محیی الدین که

این مسأله را با بینش خاص خود به بهترین وجهی تفسیر و تحلیل کرده است .

۹۱- عزیز نسفی ، الانسان الکامل (مجموعه رسائل) به تصحیح ماریژان موله ، تهران ،

انستیتوت ایران و فرانسه ، ۱۳۴۱ ، ص ۲۲۲ .

۹۲- دیوان کبیر ، جلد ۶ ، ص ۲۵۹ .

۹۳- همان مأخذ، جلد ۵ ، ص ۱۶۲ .

۹۴- مثنوی معنوی ، دفتر پنجم ، ص ۲۴۵ (جلد سوم)

۹۵- دیوان کبیر ، جلد ۵ ، ص ۱۶ .

۹۶- همان مأخذ، جلد ۲ ، ص ۲ .

۹۷- همان مأخذ، جلد ۲ ، ص ۹ .

اشتداد و استجال وجود تأملی «نظر ثماویک و یکاواز» حکمت متعالیه

یکی دوسخن در آغاز :

بشریت در هر یکی از مدارج رشد و تکامل اجتماعی و هر یک از فرازهای رنسانس مادی و معنوی توانسته است به راز مجهولات معینی در دوره های معین دست بیابد؛ اما این دستیابی، به راز برخی مجهولات، به معنی آگاهی و شعور بر تمام آنها نبوده است؛ بل شناختی بوده پیرامون پاره امور محسوس و ملموس و معقول به حلقهات چند در کار پروسه بی پایان شناخت در روند زنده گی و زیستن بی پایان و بی انتها.

کندوکاو در سیر بینشهای اساطیری و خردگرایانه، یعنی سیر و جستجو در چگونگی ایجاد و انسجام اندیشه ها و باورها از ابتدا تا اکنون، نادوران معاصر گواه این حقیقت است که بشریت، در دوره های گوناگون تکامل اجتماعی، مطابق پیشرفتهای مادی و معنوی به دست آمده تاریخی، به مقابله عناصر محیط اجتماعی مؤثر در شکل گیری تعکربشریت و نیز بر استناد و حتی در تحت تأثیر «محتوای همه بشری» فرهنگ معنوی به موازات عناصر مادی محیط اجتماعی و «عینیات» آن، در برابر پرسشهای گوناگون قرار داشته که علاقه مند بوده است برای آنها پاسخ پیدا کند و به

قناعت خود بپردازد، در میان سلسلهٔ انبوه این پرسشها، بعضی و یاشمارى از آن ذاتاً پرسشهای دست اول بوده‌اند، و پاسخ گفتن به آنها جالبترین و اجتناب ناپذیر ترین مسایل در برابر آدمی بوده است و این مسایل عبارت میشوند از : « نظام کلی عالم و جریان عمومی امور جهان و رمز هستی و راز دهر. » (۱)

اینها، از جملهٔ پرسشها و مسایل دست اول است، گفتیم که تا امروز در این باره بحث گسترده انجام پذیرفته، هریک از متفکرین نظریاتی در این باره ارائه داشته‌اند، ولی به مشکل بتوان قطعیت و جامع و مانع بودن آنها را پذیرفت و راستی، آیا میشود همهٔ احکام، استنتاجها و انتزاعات را، چشم بسته، صحه گذارد یا بعد از این انبوه داورى و ابراز نظر، در چنین اوضاع و احوالی که طرازبندان کبیر علوم و فلسفه دوره‌هایی از کار را انجام داده‌اند، و در پنجاه سالهٔ اخیر، مخصوصاً که کار فلاسفه و دانشمندان سیر و جستجو در عرصهٔ تفکرات آنها بوده و نه بیش از آن، و تازه بعد از این سکوت چند ساله، که کاریک طرازبندی جدید کاملاً ضرور و اجتناب ناپذیر است، اقدام به یک « کوژیتو » جدید دکارتی را غیر واقع و بی اهمیت پنداشت؟

بنده در « چند نکته به شیوهٔ طرح » در شماره‌های قبلی مجلهٔ عرفان گپهایی گفتم که به ادا مۀ آن، اما در همان عرصه، در مقاله‌های آینده بحث خواهم کرد، لکن آنچه می‌خواهم اینجا بگویم این است که جامعهٔ فرهنگی معاصر، خواه از عهده برآید خواه نی، از بحث در باره نظام کلی عالم، مبدأ و انتها، جهان، معنی و غایت هستی، مجموع و پیرشان، آفریده شده و آفریننده، واجب و ممکن و موضوعات دیگری از این دست نمیتواند ابا ورزد، مگر آنکه با فلسفه و با خویشتن خویش چونان موجود متفکر و اندیشنده و معنی‌دار وداع نماید که چنین امری شدنی نیست.

نمیتوان از بحث پیرامون این مسایل فرار کرد. گفتیم که: « تاریخ فلسفه با تاریخ فکر بشر نوأم است، لهذا نمیتوان یک قرن و زمان معین و یایک منطقه و مکان معین را به عنوان مبدأ و منشأ اصلی پیدایی فلسفه در روی زمین معرفی کرد. بشر به حکم خواهش فطری خویش هر وقت و در هر کجا که مجال و فرصتی برای تفکر پیدا کرده است از اظهار نظر در بارهٔ نظام کلی

عالم خوداری نکرده است و تا آنجا که تاریخ میتواند نشان بدهد در بسیاری از نقاط جهان مانند مصر و ایران و هندوچین و یونان فلاسفه و متفکرین بزرگ ظهور کرده‌اند و مکاتب فلسفی مهمی به وجود آورده‌اند و از دوره‌هایی که فاصله تاریخی زیادی با ماندارند و دست تطاول ایام نتوانسته است تمام آثار آن دوره‌ها را محو کند کم و بیش آثار فلسفی باقی مانده است. (۲)

به اساس سخنان بالا میتوان این حرف‌ها را جدی گرفت. مسایلی که در سطور قبلی بر شمر دیم از جمله مسایل عمده در مجموع پرسش‌ها و پاسخ‌ها بوده از آغاز تا اکنون برای بشریت مطرح بوده‌اند و آدمی رشد معنوی خود را یکجا با آنها بالا آورده تا به امروز رسانیده است. هیچ گاه دیده نشده که آدمی بدون این تفکرات زنده‌گی کرده باشد و هیچ گاه نشده است که از امر طرار بندی علوم و فلسفه مطلقاً دست کشیده باشد، مگر آن دوره‌های موقت و گذرایی که در تحت تأثیر عوامل گوناگون، به ویژه تعصب کورو استبداد فکری جامانده و نتوانسته با دست باز و فکر جمع به ابراز آراء و عقاید خویش پردازد، جز در نهان و بسیار ضعیف در آشکار.

به روی هم رفته بارقه‌های پژوهش و کشف و شهود، هیچ گاهی مطلقاً ناپود نشده است. در همه حال آفتاب حقیقت به نحوی میتابیده است، اگر آنچه به تمامت میبایست گفته شود گفته نشده و نمیتوانسته، به قول خوبی «... به گفتن در آید و گفته کرده شود، لا اقل جوانب هر چند ضعیف آن به جولان در آمده و «نای» آگاهی دمیده است و یا از وزن دیگری در محیط مناسبتری سر بیرون نموده.

«آتن و اسکندریه آغازین نی، اما اگر آتن و اسکندریه تباه، و یا اگر آن همه فرهنگ بن‌های بارور کرانه‌های آسیای صغیر و یونان در ۵۲۵ میلادی به دستور امپراتور ژوستینی نین در چار دیواری دانشکده‌های آتن و اسکندریه مهر و لاک گردیده و هر دانشکده زندانی برای بارقه‌های اندیشه و معنویت متعالی، باز هم نشد و آفتاب حقیقت از گوشه دیگری سر بر کشید و بنیاد تمدن دیگری پیریزی شد و مشرق زمین به مثابه چنین خاستگاهی به یونان دیگری مبدل شد و چراغ معنویت بار دیگر قلب ظلمات را شکافت و انتظار نور بیهوده نگردید. فلسفه یونان و میراث معنوی اسکندریه با فلسفه باستانی شرق گره عجیبی یافت و بعد در حوزه نوین تفکر اسلامی باز بیشتر بارور گردید و چراغی فراراه بشریت در ظلمات آویخته شد و آرام آرام بر تاریکی

چیره شدن گرفت و چیره شد و آدمیزاده راه نوینی به جلو باز کرد :

«معنویت جدید در حوزه های اسلامی مشرق زمین به وجه چشمگیری به بار نشست. فلاسفه مشأ، به خصوص، در باروری این معنویت تأثیر گسترده و وصف نا پذیری به جای گذاردند. شماری از این فلاسفه از مرز های ملی فرا تر رفته وارد قلمرو فرهنگ جهانی شدند و جهانی شد ند.

از آن زمان به بعد، جز موارد اندك، كمتر كسی از آسیا توانسته از مرز های ملی خود بیرون برود و به ارتباط یكی از حوزه های علم، فلسفه و هنر وارد فرهنگ جهانی بشود. (۳) بدینگونه، قرون اخیر در واقع سالهای فترت مشرق زمین از جهت پژوهشهای علمی و فلسفی بوده است. مخصوصاً باهمه گیر شدن تكنولوژی معاصر و اندیشه های اروپایی بیشتر جاز دیم و از خود بیگانه شدیم. درك غلط از فرهنگ جهانی ما را به نحو یی سابقه یی مسخ نمود. «حجب و حیا» زنانه عجیبی ما را فرا گرفت و خجالت کشیدیم و ترسیدیم كه مبادا با شرقی معرفی شدن مان در عرصه رواج مان و فرهنگ مان مهر اندراس و كهنه اندیشی بر ما بزنند و گفتیم نكند عقبمانده و مرتجع و كهنه گرا ! قلمداد شویم، و صد تا گپ دیگرو فكر دیگرو

باری یكی از عرصه های درخشان فكر مان در این دوسه صد سال اخیر، در این آشفته بازاری كه بیش از هر روز گار دیگرو ضرورت دفاع از خود مان مطرح است، باید معرفی میگردید و نگردید. «حكمت متعالیه» است، كه در قرن یازد هم هجری در عصر شاه عباس ثانی صفوی به وسیله صدرالدین شیرازی معروف به صدر المتألهین تأسیس شد. (۴) مؤسس این فلسفه از جمله آن متفكرانی است كه وارد حكمت و فلسفه جهانی شده اند. نظریات كنت گوینو، دانشمند فرانسوی و ادوارد برون گواه ادعای ماست؛ اما آنطو كه میباید هنوز تحقیقات حوسعی در باره آراء و نظریات فلسفی صدرا انجام نیافته آنجا كه به وسیله روشنفكران ایرانی در باره صدرا تحقیقات صورت گرفته، میتوان و باید با تأمل و دقت برخورد كرد.

تحقیقات روشنفكران ایرانی در باره صدرا را میتوان از دو كنچ مطالعه كرد؛ چرا كه این تحقیقات در دو جهت مخالف باهم انجام پذیرفته اند.

الف) شرح نظریات صدر و داورها در باره او از دیدگاه خود ملا صدرا و آنچه این فیلسوف شخصاً به آن عقیده داشته است .

ب) آرای « روشنفکرانه » در باره صدر را .

بحث اولی، در باره صدر، اگر به پایه اکمال نرسیده است، نمیتوان اعتراض کرد. این کاری است که باید بلا انقطاع ادامه ییابد؛ اما از جهت اینکه تحقیقات بیطرفانه بوده آنچه صدر گفته است همان ارائه و تفسیر گردیده است یانی، جز موارد اندک، که آنهم عمدی نیست، متباقی را کاملاً میتوان واقعینانه شناسایی کرد و پذیرفت. مثلاً در بحثهای همایی، مطهری، حسین علی را شد، سید حسین نصر و امثال هم؛ ولی در مورد آرای « روشنفکرانه » کاملاً باشک مطالعه را آغاز باید کرد؛ چرا که در این روال بحث، نظریات صدر یا اصلاً فهمیده نشده و یا عمد آن نظریات مسخ گردیده یک جانبه بررسی شده است .

بیگمان روال دوم با مسخ نمودن « حرکت جوهری » کار خود را آغاز نموده، درست با مسخ مفهومی که شهرت فلسفی ملا صدرا و حکمت متعالیه اش مدیون آن میباشد. بنابراین، در این نبشته، در حد توان، این موضوع را بررسی میکنیم. البته به امید اینکه دانشمندان وطن ما این مفهوم را گسترده تر و همه جانبه تر و کاملتر بررسی نمایند. بیگمان در این میانه بیشترین حساب را به دوش استاد و دانشمند عالیقدر عبدالله سمندر غوریانی میگذاریم. امید است که فرصتی بیابند و این بحث را با آramی صایب و بصارتی که از ایشان دیده ایم همه جانبه بشکافند و در باره « حکمت متعالیه » صدر، در مجموع، مسایلی را طرح و حل و فصل نمایند.

حال از این گفته ها بگذریم و بیاوریم به موضوع اصلی، و مسایلی را در این زمینه از مواضعی چند مطرح نماییم.

الف) جوهر و عرض:

در « چند یادداشت فلسفی » هنگام بررسی « انقلاب کپرنیکی » کانت و نیز مقایسه آن با برخی از عناصر در بینش فلسفی شرق به نحوی اشاره کردم که واقعیت چیست، عکس العمل ذهن در برابر آن چگونه است و مادی که واقعیت در ذهن منعکس میشود، چرا و چگونه به عرض مبدل میگردد.

روی هم رفته این موضوع از مباحث قدیم فلسفه است و جادار دکه صورت دیگر این بحث در آرای فلاسفه مادی و غیر مادی معاصر و نیز اینکه تازه ترین دستاوردهای فلسفی اروپا، در نظامهای متفاوت اجتماعی-سیاسی تا کدام اندازه توانسته اند، در این میدان، عناصر واقعاً جدید را در برابر پژوهنده‌گان آراء و عقاید فلسفی قرار بدهند، پیجویی نماییم.

چون پژوهش در این زمینه از حوصله این مقال بیرون است، بنابراین، از آن می‌گذریم و با چند سخن دربارهٔ صدر او فلسفه‌اش و باز مشخصتر به آراء و عقاید دیگر می‌پردازیم تا با این مقدمات برسیم به «حرکت در جوهر» از دیدگاه صدر.

عصر صدر، در واقع دوره یست که فلسفه مشأ و فلسفه اشراق در آخرین حد جدال خود قرار داشتند. جدال این دو نحلهٔ فکری، که به نوعی به جدال اسکولاستیک ناب و سره مبدل شده بود، تناقضات و تضادهای فراوانی را در برابر اهل حکمت و فلسفه قرار میداد. آراء و عقایدی که میان پیروان فلسفه مشأ و فلسفه اشراق در جریان این جدال فکری ایجاد شده بود، در برخی از زمینه هاسخت پرابهام و غبار آلوده به نظر میرسید. صدر در چنین اوضاع و احوالی قدم به عرصه گذارد و کوشید تا با طرح و حل و مسایل مورد مشاجره عناصر تعمیم یابندهٔ مشأ و اشراق را در یک سنتز جدید فلسفی، که بعدها به نام «حکمت متعالیه» معروف شد، خلافاً نه طرح، شرح و بسط دهد.

از مهمترین مسایلی که در این زمان میان فلاسفه اسلامی مطرح میشد مسألهٔ اصالت وجود و ماهیت بود، یعنی اینکه کدام یک از این دو بردیگری مقدم است و اصلیت و ارجحیت دارد. فلاسفهٔ اسلامی آنروزگار به اساس پاسخی که به این پرسش میدادند از هم مشخص می‌گردیدند: «سهروردی، غزالی، فخر رازی، میرداماد، لاهیجی و به طور کلی همهٔ متکلمین طرفدار اصالت ماهیت بودند و عدهٔ دیگر، از آنجمله «صوفیه و حکمای مشأ و صدرالدین شیرازی طرفدار تأمل وجود بودند. باید دانست با آنکه صوفیه و عرفا از طرفی با حکمای مشأ مخالفند؛ ولی از طرف دیگر، مانند آنان معتقد به اصالت وجود هستند. باین حال بین آنان در این مسأله نیز تفاوت است، بدین معنی که عرفا وجود را واحد، ولی دارای «اشترک معنوی» میدانند و در واقع به وحدت وجود «مونیسیم» معتقد اند و حال آنکه مشائین وجود را حقایق متباینه میدانند، یعنی به کثرت وجود «پلورالسم» معتقدند. (۵)

تفاوت میان بینش فلهلیون و کثرت مشائیین، که آنها را به گونه‌ی بی به دو گروه تقسیم مینمود، به نحوی از انحاء به نوعی اتفاق رای میرسید که مخرج مشترك آنها را تشکیل میداد. و این همانا اعتقاد به اصالت وجود است و اگر باز همچنان به جلو برویم مسایل دیگری در برابر ذهن آدمی قرار میگیرد و در نهایت به نوعی مونیسم « ارتدادی » میا نجامد که کا ملا^۱ دارای حال و قال دیگری است.

« اصل و حقیقت و منشأ اثر و آنچه اصالتاً از علت نخستین پیداشده » وجود « هستی است و ماهیت »، یعنی حد و اندازه هستی، امری اعتباری و فرضی است که از انقطاع و پریده شدن وجود در حد معین فرض میشود... و آنگاه می‌گفتند ماهیت بر دو قسم است: یا خودش مستقلانه بدون آنکه از صفات چیز دیگر شود وجود میگیرد و نام آن « جوهر » است یا از صفات و عوارض هیئت دیگر میشود و آن « عرض » نام دارد. (۶)

اصل و اساس یعنی آنچه از علت نخستین منشأ گرفته، هستی است.

پدیدارهای هستی به اثر تکامل، و آن مایه اصلی که در متن آن پرورانده شده این سیر تکاملی راعمی دار ساخته است، مدارج مختلف موجودات راعمین میسازد. تبلور آن « اصل » در اشکال موجودات مختلف، به شناسایی درمی آید و در واقع این اشکال پرورانده میشود تا همان « اصل » معنای خود را شناختنی و پذیرفتنی سازد، مدرک اصولاً به دو مدرک باید دست پیدا کنند: یکی همان وجود و هستی که خود برای خود در یک دوره تکاملی، و حتی به مثابه یک دوره تمام و عیار باید درک و شناسایی شود. دو دیگر، منشأ اصلی و علت نخستین، که همه چیز وابسته به آن است و همه چیز یعنی هم هستی و هم پدیدار هایش به آن رویت باید بررسی گردد. در این صورت با سه موضوع سروکار پیدا میکنیم: یک، علت نخستین، دو، هستی و سه، پدیدارهای آن. دوتای آخر به مقابسه آن اولی عرض اند و تنها همان علت نخستین است که منشأ و مبدأ است. حرکت در همین دو تا قابل ارزیابی می‌گردد. تازه، حتی حرکت آخری حرکت در پدیدارها خود نوعی « حرکت عرض » میشود به نسبت دوم و بعد برخورد نسبی با این سه مسأله است که میتواند رهگشاینده بحث باشد و میتواند به دریافت معین و مشخص منتج گردد، صدر را در این روال تحت تأثیر « مثل » افلاطونی قرار میگیرد؛ اما نه به آنگونه که دانشمندان محترم سید حسین نصر،

حسینعلی راشد و نویسنده «جهان‌نگریها» پنداشته‌اند. به نظر نگارنده این دانشمندان گرانمایه، که بنده به آنها از جهت کاوشهای فلسفی و تحقیقی شان ارادت دارم، در بیان و نشان دادن مدارج تأثیر مثل افلاطونی بر باورهای صدرایر امون هستی و پدیدارهای آن تاحدی مبالغه کرده‌اند.

اول تأثیر پذیری و تأثیر گذاری باید به صورت دقیق و علیحده شناسایی شوند، می‌خواهم بگویم این کلمات باید در معانی دقیق خود به کار برده شوند. اگر قرار را بر این بگذاریم که اعتقاد به یک عقیده عمومی یافته و رایج را تأثیر پذیری نام بگذاریم و ابتکارات و تحقیقات جدید در چارچوب آن کلیت مسلط را، که رواج دارد، نادیده بگیریم، قبل از همه باید تمام متفکرین اسلامی را که با آرای افلاطون و ارسطو، سروسری داشته‌اند و به یک معنی با آن آراء زنده‌گی کرده‌اند در همین شمار بگذاریم، در این صورت و به نظر نگارنده اکثریت فلاسفه مامقلدینی بیش نبوده‌اند که به هیچ وجه چنین نیست. متفکرین اسلامی، اگر به شکلی از اشکال تحت تأثیر فلاسفه یونان بوده‌اند باز در مراحل معینی از زنده‌گی خویش توانسته‌اند رای و بینش مستقلی در باره طبیعت، جامعه و روح مطرح کنند. به این بنیاد ما این تأثیر پذیری را باید تا وقتی بپذیریم که تقلید از آراء و عقاید فلاسفه یونانی یا باورهای آنها بخش مسلط باورها و بینشهای شان بوده؛ ولی مادامی که یادآورهای و ابرار نظرها و دریافتهای جدید آراء و عقاید نخستین را به جبهه دوم میرانند، یعنی به وسیله اندیشه‌های خویش مسلط میشوند و این اندیشه‌ها شاخص شناسایی آنها میگردند، نمیتوان از تأثیر پذیری در آن گونه، که مثلاً نویسنده جهان‌نگریها مطرح میکند، سخن گفت و بعدتر هم باید دید این فلاسفه که گویا «سخت تحت تأثیر» هستند، بیشتر از کدام زاویه مورد بحث قرار گرفته‌اند، باز اگر این عقیده و آرای جدید آنها را مورد توجه قرار داده‌است، همین را باید دید، یعنی در همین جایی که نسوا وری کرده‌اند، یا در همین زمینه که اینقدر گفتگو برانگیخته‌اند، چقدر تحت تأثیر دیگران قرار دارد، از اینجا شروع باید کرد. متأسفانه «جهان‌نگریها» صدرارادر همان «مغاره افلاطون» به ارزیابی گرفته به اضافه نظریاتش در «حرکت جوهری»؛ اما این دومی خیلی غبار آلوده شده، درست در همان جایی مسخ میشود، که اختارات و تحقیقات و احکامش را، صدرارادر، مدیون آن مییابد. به زبان دیگر، در «جهان‌نگری» هاراده شده است تا صدرارادر بر اساس نظریاتش پیرامون «حرکت جوهری» معرفی بگردد؛ ولی فراموش شده که درباره چگونگی تأثیر افلاطون بر نظریات صدرارادر «حرکت جوهری» حکم مثبت یا منفی صادر گردد. تحت تأثیر بودن و یا تحت تأثیر نبودن صدرارادر از این زاویه و بر این زمینه مطرح باید میشد؛ چرا که صدرارادر حکمت متعالیه‌اش عمدتاً به خاطر «حرکت جوهری» مطرح و مصروف استند.

در مثل افلاطون ذات کامل و نخستین، و پدیداری آن را میبایم و این یک امر دوسویه است، مبدأ و تمام آنچه از مبدأ انعکاس یافته است. دومی صورت و اشباح است و صورت اشباح هیچ حقیقتی ندارد؛ عرض است و فریب است و همان صورتهای غار است. در صدر را، اما با سه سوی مواجه هستیم: ۱- علت نخستین، ۲- هستی، ۳- ماهیت. علت نخستین که بماند، هستی خود انکار ناپذیر است و حقیقت است و معقول است و اما این ماهیت است که کاملاً فرعی و ثانوی است و همین سومی است که در «حرکت جوهری» صدر را به نام عرض مشخص میگرددد.

صدرا، هستی را که از نظر افلاطون عرض است «بی معنی» نمیپندارد. عقیده دارد که «مبدأ» بدون هستی درک شدنی نیست و تکلیف ماهیت نیز از چشم انداز صدرالمتألهین کاملاً روشن است. (۷)

«آن درجه از هستی که به صورت کان (معدن) مرضاً درآمده، اثرش این است که صورت خود را تا مدتی کم یا زیاد حفظ میکند و آن درجه از هستی که به صورت گیاه درآمد، اثرش این است که علاوه بر حفظ صورت، مواد اولیه را غذای خود ساخته و نمومینماید. باز آن درجه از هستی که به صورت حیوان درآمده علاوه بر تغذیه و نمو و تولید مثل، دارای حس و حرکت ارادی نیز هست و آن درجه از هستی که به صورت آدمی درآمده، علاوه بر حفظ صورت و تعدیه و نمو و تولید مثل و حس و حرکت ارادی، دارای عقل و قوه تمکرم می باشد.» (۸)

منابع و مراجع:

- ۱- م.م. اصول فلسفه و روش ریالیزم، ص ۲.
- ۲- همانجا، صص ۲-۳.
- ۳- طبری، احسان، در باره داستان و داستان نگاری، دفترهای هنر و ادبیات زمستان، سال ۱۳۶۱.
- ۴- طبری، احسان، برخی بررسیها...، ص ۳۰۰.
- ۵- همانجا، صص ۳۰۱-۳۰۲.
- ۶- راشد، حسینی، دوفلسوف شرق و غرب، چاپ چهارم، انتشارات فراهانی، ص ۳۹.
- ۷- فروغی، محمد علی، سیر حکمت در اروپا، جلد اول، ص (۴).
- ۸- راشد، حسینی، همان کتاب، ص ۳۶.

درس دوم - پدرم

سالها پیش از امروز، شگرد مرگ در یک شب سرد زمستانی، به خانه مان آمد و بر بستر پدرم، که به حال نیمه بیهوش در آر کشیده بود، رفت. پنجه هایش را بایر حمی به سوی گلوی پدر بیهوشم برد و سخت فشرد. قلب پدرم از تپش باز ماند و پدرم برای ابد، از ما جدا شد؛ ما را گذاشت و رفت. به نظرم می آید که باز هم آن شگرد به خانه مان خواهد آمد و بایچه اش گلوی مرا بیرحمانه خواهد فشرد و آنگاه قلب من نیز از کار می افتد و من هم برای ابد از دیگران جدا میشوم، یعنی دیگران را میگذارم و میروم.

پدرم مردی قد بلند بود و اندامی لاغر داشت. زردی رنگت چهره اش، بینوری چشمان گود رفته سیاهش نشان میداد که مدتی در ار رنج کشیده است - رنج بیماری.

روز هایی که در خانه میبود، بر بسترش دراز میکشید. خاموش و تخته به پشت میافتاد. گاهی چشمانش را به چت اتاق میدوخت. لحظه ای چت را از نظر میگذاشتند. سپس دیده گانش را میبست. پیلزنگت بر میخواست و برجایش میشست؛ انگار چیزی را در چت میدبند و میترسید. پدرم که در خانه میبود، هیچ کس لب به سخن نمیکشود، یعنی همه مان خاموش میبودیم. سکوت در اتاق حکمرانی میداشت، گویی همه مان بیهوش شده میبودیم.

لحظه‌هایی که خاموشی در اتاق حکم میراند، فکری عجیب به من روی می‌آورد و ناگزیر در آن فکر غرق میشدم، یعنی در فکر خودم غرق میشدم. اوقاتی که آن فکر روی می‌آورد از خودم می‌پرسیدم:

- اگر پدرم بمیرد، زنده‌گی ما چگونه خواهد شد ؟

و این پرسش را پیهم از خودم میکردم؛ ولی جوابی نمی‌افتم.^{۶۰}

بعضی اوقات که پدرم، حالش خورتر می‌بود، سکوت را میشکستند، یعنی گپ می‌زد. و در چنین وقتها همه مان سخن می‌گفتیم. پدرم که گپ می‌زد، صدایش خیالی آهسته می‌رامد. شاید خودش نمی‌خواست که بلندتر گپ بزند؛ اما به نظرم می‌آمد که کسی در پیرون اتاق به گپهای پدرم، پنهانی گوش می‌دهد و پدرم نمی‌خواست که آن آدم آوارش را بشنود و سخانش را بفهمد.

هر وقت که پدرم به سخن گفتن شروع میکرد، مادرم می‌گفت:

- بچه را به مکتب ندادید !

و پدرم به صورت مادرم، چشم میدوخت و می‌گفت:

- حالا خورد است، نمی‌گیرندش. اگر عمر با من باری کند، هفت ساله که شود، به مکتب

شامل می‌کنمش.

مادرم می‌پرسید:

- چرا نمی‌گیرندش ؟

پدرم جواب میداد:

- قانون مکتب این طور است که اطفال کوچکتر از هفت ساله را نمی‌گیرند.^{۶۱}

پس از آن، مادرم هیچ نمی‌گفت. شاید از قانون پیروی میکرد.

باز هم خاموشی در اتاق به حکم و ایش شروع میکرد. آوازی شنیده نمیشد و به فکر کردن

مشغول میشدم، گمته‌های پدرم به یاد می‌آمد. گاهی عارت^{۶۲} اگر عمر با من باری کند - که پدرم

می‌گفتش به یاد می‌آمد. در این وقت از چیزی نامعلوم می‌پرسیدم و از خودم می‌پرسیدم:

- اگر پدرم بمیرد، زنده‌گی ما چگونه خواهد شد ؟

این سوال را چند بار میکرادم ؛ ولی جوابی نمیافتم .

روز های ماه سوم تابستان بود. صبح که از خواب بیدار شدم ، مادرم به سیما یم نگاه کرد و لبخند زد. به نظرم آمد که لبخندش از لبخند های قبلیش فرقی دارد . خوشحال شدم . در این وقت مادرم گفت :

- امروز پسرمان را به مکتب میرید، هه ؟

پدرم لفظه یی خاموش نشست و بعد گفت :

- هان ، امسال عمرش به هفت ساله گی رسید. شکر که عمر بامن تا این دم وفا کرد ومن پسرمان را به مکتب میرم .

مادرم ، رویم را بوسید و گفت :

- بچه جان ، آروز و دارم که تو عالم شوی. برو خدا یارت .

ما ، طرف مکتب ، در دهکده مان روان شدیم. پدرم دستم را دردستش گرفته بود.

به عمارت مکتب که داخل شدیم ، چشمم به کودکانی مثل خودم افتاد. آنان شاد بودند. گپ میزدند و میخندیدند. بازی میکردند. به نظرم آمد که آنان در یک خانه بزرگ زنده گی دارند، همه شان از یک خانواده هستند. از مکتب خوشم آمد. از اطفال هم خوشم آمد که باهم صمیمی بودند. ما به اداره مکتب رفتیم. مردی کوتاه قد و بزرگ اندام ، از جایش برخاست و به پدرم دست داد. احوال همدیگر را پرسیدند. پدرم رو به آن مرد کرد و گفت :

- سر معلم صاحب ، این پسر است. آوردمش که به مکتب شامل کنیدش.

مرد ، نگاهی مهر آمیز به سویم انداخت و گفت :

- خوب ، مولانا زاده ، نامت چیست؟

نامم را گفتم. آوازم آهسته برآمد. شاید شرمیدم .

و سر معلم از روی میزش کتابی برایم داد . حرفهای کلان کلان در صفحاتش دیده شدند و عکسهایی نیز به نظرم رسیدند.

سپس گفت :

- امروز با خودتان ببریدش. فردا صبح به صنف بیاید که درسها جریان مییابد.

پدرم با آن مرد و داع کرد و ما راه خانه را در پیش گرفتیم . پدرم دستم را گرفته بود . از صارت مکتب که می برآمدیم ، به نظرم آمد که چیزی گرانمایی را از من گرفتند .

. . .

پس از آن روز ، به مکتب میرفتم . هر صبح میرفتم . در صنف مان چوکی داشتیم که معلم مان بر آن می نشست و ما شاگردان ، روی گلی می نشستیم که گلهایی روی آن نقش شده بودند . روی مان طرف تخته بزرگی می بود که به دیوار اتاق میخکوب کرده بودندش .

معلم مان جوان بود . قدی بلند داشت و اندامش متناسب بود . چهره گد می رنگ داشت و بینش بلند بود . همیشه بالبخت سخن میگفت .

بعضی اوقات که مادرش را نفهمیده می بودیم ، نمیخندید و غمگین به نظر میرسید . بی آن که بخندد ، سخن میراند :

- بچه ها ، درس بخوانید . اگر کدام یک از درسها را نمیفهمید ، از من پرسید ، یعنی درسهای گذشته را هم پرسیده میتوانید . این وظیفه من است که شمارا بفهمانم .
وبعد از ما می پرسید :

- بعد از این ، درسی را که نمیفهمید ، از من پرسان میکنید ؟

همه به یک آواز ، جواب میدادیم :

- هان ، درسی را که نفهمیم از شما می پرسیم .

سپس کتاب را در دستش میگرفت . درسهای گذشته را تکرار میخواند .

در صنف ، برایم خوش میگذشت . هوشم طرف درس می بود ، همه چیز را فراموش میکردم . از معلم مان خوشم می آمد . صنفیهایم به نظرم گرم میخوردند . هنگام تفریح باهم گپ میزدیم ، میخندیدیم و بازی میکردیم .

و اما به خانه که بر میگشتم ، در سکوت قرار می گرفتم . چیزی که فراموش کرده می بودمش به یاد می آمد . بیل رنگ از خودم می پرسیدم :

- اگر پدرم بمیرد ، زنده گی ما چگونه خواهد شد ؟

جوابی نمیافتم . حیران میماندم .

در دهکده مان برف باریده بود. چنین به نظر میرسید که احافى سفید و پر بخته برزوى زمین هموار شده بود.

هواسرد بود. در اتاق مان صندلى داشتیم. پدرم در پشته طرف دیوار صندلى دراز میکشید. بیماریش روبه سختی رفته بود. دیگر هیچ گپ نمیداد. چشمانش به چت اتاق دوخته میبودند. گویى چیزی را تماشا میکرد.

روز به روز پاهایش سستتر میشدند. رفته رفته از پای ماند. دیگر، به مسجد هم نمیرفت و به مردم نماز نمیداد. صبح از خواب بیدار شده در زیر لحاف دراز کشیده بودم، صدای پدرم به گوش میرسید:

- حالم خرابتر میشود. پیش چشمانم سیاهی میکشد. شاید زنده نمانم. بعد از من کوشش کن که بچه مکتش را بخواند. زنده گى ثان خوب یابد، آسان یاسخت، خواهد گذشت؛ ولى آینده از بچه هاست. وقتى آنان بزرگ شوند، غذا بهایی که از خاطر شان میکشى، فراموش میشود. بگدار آنان خوشبخت شوند. علم یاد بگیرند، از علم بهره بگیرند. دختران را هم به مکتب شامل کن.

سپس پدرم صحبت نکرد. مثل این که تشنه شده باشد، آب خواست. مادرم آب دادش و بعد با گریه گفت:

- شماچه گبهایی میزنید. خدا برای بچه ها شما را زنده داشته باشد.

پدرم آهسته گفت:

- گریه نکن. بچه ها بیدار میشوند و میترسند.

دیگر، آوازی به گوش نرسید. سکوت حکمرانی میکرد. آن گاه از خودم پرسیدم:

- پدرم که بمیرد، زنده گى مان چگونه خواهد شد؟

و اما جواب نیافتم. غمگین شدم.

به مکتب رفتم. غصه میخوردم. آن روز هم معلم مان بالبخند سخن گفت. لبخندش خوشم نیامد. به نظرم آمد که معلم به پریشان حالی من میخندد. یا تمسخر میخندد.

از مکتب که رخصت شدیم، خودم راه خانه مان را در پیش گرفتم. سوى خانه دويدم. روزها

پیش ، دلم نمیشد که تنها بیایم . از تنهایی میترسیدم ؛ ولی آن روز از هموار جانم ترافیدم . به نظرم آمد که میان من و آنان پرده‌یی وجود دارد . به نظرم آمد که آنان در آن طرف پرده‌ها ، بنوشحالی دارند و من در این طرف پرده ، غم دارم - غمی که دم به دم بر شانه‌هایم سنگینی میکرد .

، یادش به خانه آمدم . دیدم که پلرم نیمه بیهوش افتاده است و مادرم با چشمانی پر از اشک بر سر بالینش نشسته است . خواهر کوچکم گریه داشت . من هم بی اختیار گریستم . شب شد . هوای اتاق روه تاریکی رفت . مادرم که پاهایش میلرزید ، از حاشیه تخت ، گوگردی در داد و چراغ تیلی را روشن کرد . در روشنی چراغ ، به سیمای پدرم چشم دوختم . رنگت چهره‌اش سمید شده بود - بیخی سفید . ترسیدم . شاید رنگت صورت من هم سمید گشت شب به نیمه نزدیکتر میشد . خواهرم خوابیده بود . من و مادرم بیدار بودیم . پدرم همچنان نیمه بیهوش افتاده بود .

باد ، با صدای هیستاک . در بیرون می‌ورید . به عصرم آمد که باد ، به خاطر ته‌دید . درن ما صدا میکشد . پدرم مثل این که از صدای باد ترسیده باشد ، تکانی خورد و با آواری که به رور شنیده شد ، گفت :

- آه ! خلاص شد .

و حرکتی نکرد . آوازی از اش شنیده نشد ، حتی صدای نفس کشیدنش نیز به گوش نمیرسید . شاید پدرم فهمیده بود که جانش به لب رسیده است و شگرت مرگت با پنجه اش گلوی پدرم را سنگدلانه فشرده بود تا دیگر ، قلبش نتپد قلبش از تپش بازماند .

مادرم ، زار زار به گریستن شروع کرد . من هم گریه کردم . خواهرم از صدای گریه‌ی مان بیدار شد و اونیز با فریاد گریست . ناله و فریاد مان سکوت شب را شکستند و از کلکین اتاق ، بیرون رفت . باد ، زاری ما را به گوش همسایه هارساند . به نظرم آمد که با ما همسواپی دارد . همسایه ها به خانه‌ی مان آمدند و دیدند که پلرم بی حرکت افتاده است .

و فردای آن شب ، پلرم از ما جدا شد و ما از پدر جدا شدیم . پلرم را که در قبر می‌ماندیم از خودم پرسیدم :

- حالا که پدرم مرد ، زنده گی ما چطور میشود ؟

جوابی پیدانشد. سخت اندوهگین شدم.

. . .

پس از مرگ پدرم ، مادرم برای مان پدر نیز شد. بامهریائی مادرانه دست نوازش بر سر مان میکشید. بیچاره ، شبها تا نیمه شب بیدار جوابی میکشید. خیاطی میکرد و پول به دست می آورد. و برای ما به مصرف میرساند .

در آن روزگار هم گاهگاه از خودم میپرسیدم :

- حالا که پدرم مرده است ، زنده گی مان چطور میشود ؟

جوابی به این پرسش داده نمیتوانستم. پریشان میشدم . شاید فکرم کار نمیکرد. سرانجام ، از مادرم پرسیدم :

- مادر جان ، حالا که پدرم مرده است ، زنده گی مان چطور میشود ؟

مادرم ، لحظه ای سکوت کرد. شاید به یافتن جواب خوب میاندیشید و بعد گفت :

- بچه ام ، هنوز برایت وقت است که اینطور پرسشها را بکنی. بیهوده غصه مخور. به جای غصه خوردن ، درس بخوان. کوشش کن و علم یاد بگیر. زمان میگنرد . روز ، شب میشود و شب ، روز. زنده گی ما هم میگنرد. غم مخور. من زنده هستم و شمارا خوار نخواهم ساخت.

پس از آن روز ، هرگاه که از خودم میپرسیدم

- حالا که پدرم مرده است ، زنده گی مان چطور میشود ؟

پدرنگ جوابش به یادم می آمد ، یعنی به زودی جواب میافتم :

- زمان میگنرد. زنده گی ما هم میگنرد. غم نمیخورم . مادرم زنده است.

و مادرم به نظرم ، مثل کوهی پابرجا می آمد .

گزارنده به دری : پویا فاریابی

الول وبلول

یاد داشت :

قصه «الول وبلول»، که در شبه قاره هند رواج دارد، واریانت دیگری از قصه «بُزک» چینی، به شمار میرود. این قصه در ایران توسط صادق هدایت با نام «شنگول و منگول» ثبت گردیده در تاجیکستان محقق رجب اما نوف، آن را با نام «بُزک زنگوله‌ها» به نشر سپرده است. در کشور ما به نام «بُزک چینی» شهرت دارد؛ اما محترم عبدالحسین توفیق آن را در مجموعه «اوسانه سی سانه» خود به نام «بزوگرگ» ثبت و نشر نموده اند که قابل تأمل است. مآثر جمعه الول وبلول را هم برای کودکان سودمند یافتیم و هم برای کسانی که در زمینه فولکلور شناسی مقایسی تحقیق مینمایند، مفید تشخیص دادیم.

در زمانه های گذشته یک بز و یک شیر در یک خانه زنده گي میکردند. شیر در اتاق پایین میزیست و بز در اتاق بالا. آنها مدتی مانند همسایه های خوب به سر میبردند. شیر گاهگاهی با زرنگی کمی گوشت برای بز میفرستاد، اگرچه بز و دو بچه اش الول وبلول گوشت خورده نمیتوانستند؛ اما میل نداشتند تحفه شیر را پس بدهند و ناسپاسی نمایند. آنها گوشت را به همسایه دیگر خود، که یک سگ بود، میدادند. سگ از مهربانی بز خوش میشد و تشکر مینمود.

سگ، که نسبت به بز هوشیارتر بود، درباره دوستی شیر و بز فکر میکرد و آن را عجیب مییافت. گاهی باخود میگفت: این دوستی فرجام خوب نخواهد داشت. سرانجام یک روز به بز گفت:

«بانو بز، از شیر دوری گزین. به او باور نکن. شاید روزی سبب آزار و ناراحتی تو گردد.» بز، سگ را سرزنش کرده گفت: «این عادت توست که به سوری هرکس عود کنی!» سگ گفت: «من بادل سوزی برایت میگویم که دوستی تو با شیر خوب نیست. آیا شنیده ای که مردم چی میگویند؟ مردم میگویند که: شیر و بز نمیتواند با هم از یک جوی آب بنوشد.» بز گفت: «تو چطور جرات میکنی که درباره شیر گلهای نادرست بگویی. شیر نه تنها سلطان جنگل است؛ بلکه افزون بر آن، ماهمه باشده گان جنگل فکر میکنیم که آزار و آسیب او به کسی نخواهد رسید.»

سگ میخواست چیزی بگوید؛ اما بز به او موقع نداد و گفت: «گلهای بیمعنی و احمقانه را پس کن. من خودم میدانم که چی چیزی برای من خوب است. نیازی نیست که توبه من پند بدهی!»

سگ از گلهای تند و تلخ نذرش میداد، فکر نمیکرد که بز با او به این تندی رفتار کند. وقتی هم که میرفت، چنین گفت: «بانو بز، هر طور که میدانی و میل داری؛ اما من وظیفه خود میدانم که ترا از فرجام بد این دوستی آگاه سازم. اگر به یاری من نیاز پیدا کردی، مرا خبر کن.» این موضوع مدتی فراموش گردید. کسی به فکر این گویه گها نبود. هرکس به گونه بی سرگرم زنده گی خود بود. حالا هر دو بچه بز بزرگ شده بودند. آنها گاهگاهی به دیدار شیر میرفتند. مادرشان به آنها میگفت: «شیر، کاکای شماس، با او دیدار داشته باشید؛ اما از هابهوی سگ دوری گزینید.»

یک روز بز، الو و بلول را به خانه تنها گذاشت و خودش به بیرون رفت. هنگام شام دوباره برگشت. به خانه که داخل شد، نام الو و بلول را گرفته صدا کرد؛ اما هیچ جوابی نشنید. بعد با خود زر ز کرده گفت: «بچه های شیطان کجارفته باشند! شاید به خانه سگ، هه! من هزار بار به اینها گفته ام که به خانه سگ نروید؛ اما آیا اینها به گپ آدم میکنند!»

«بزنه خانه سگ رفت و باخشم زیاد فریاد زد : «او، هو، سگ، الول و بلول کجا ستند؟

زود همراه آنها بیرون بیا!»

سگ از خانه اش بیرون آمد و گفت: «الول و بلول هیچ گاه در این جانباده اند، چرا،

گپ چیست، چی شده؟»

بزرگفت: «من برای خرید رفته بودم، اکنون که برگشتم از آنها اثری نیست. تمام خانه درهم

و برهم است. هیچ آشکار نیست که آنها کجا رفته اند. وای که بیچاره و بد بخت شدم!»

سگ، که حال زار و پریشان بزرگ را میدید، بعد از کمی فکر کردن گفت: «بابو بزرگ، تو همین

جاباش. من میروم ببیم که گپ چیست.»

سگ به خانه شیر رفت. آهسته از شکاف در، درون خانه را از نظر گذشتاند. شیر، حواییده

بود. دروازه را کمی باز کرد و آهسته به درون خانه حرید. گرد و گوشه را بوی بویکت کرد. دید

که کمی از گوشت و پوست بچه های بزرگ گوشه پی افتاده است. او پارچه پی از گوشت و

پوست را با خود گرفت و حاموشانه از خانه شیر بیرون آمد.

بزرگ دیدن گوشت و پوست بچه هایش به خود لرزید. بیچاره دانست که الول و بلولش دچار

چه سرنوشتی شده اند.

بزرگ پرسید: «اینها را از کجا پیدا کردی؟»

- «از خانه شیر.»

بزرگ باور نمیکرد، شیری که با او دست برادری داده بود تا این اندازه ظالم و بیرحم باشد.

بعد در حالی که زار زار میگریست، گفت: «آه بچه های بیچاره من! من اکنون بدون شماچی

خواهم کرد. بچه های ناز من، من تباه شدم. آه، ای، وای!»

بزرگ بگریه و ناله به خانه اش برگشت. سگ از دنبالش آمد. وقتی به خانه اش رسید، با شاخه اش

برام شیر کوبیدن گرفت و در همان حال گفت: «

«او، ای شیر، تو بچه های مرا خوردی، من ترا خواهم کشت. برای فردا صبح به جنگ!

آماده باش.»

شیر چشمهایش را باز کرد و باخشم زیاد گفت: «بلی، بلی، من الول و بلول ترا خورده‌ام.

آنها بسیار بدذات و شوخ بودند. آنها باکارهای بدی که میکردند، همین گونه سرنوشتی باید میداشتند.

بز گفت: «تو فردابه جنگ آماده خواهی بود و درسی درزنده گیت خواهی آموخت.»
شیر گفت: «بروگم شو بدبخت، فردا یکدیگر خود را خواهیم دید.»

بز درحالی که بسیار برآشفته و خشمناک بود، به جنگ فردامیانددشید. او میدانست که به شیر زورش نخواهد رسید، پس چی باید میکرد. کمی اندیشید. بعد تصمیم گرفت که به نزد روباه باید برود تا مگر بتواند از او یاری بخواهد.

روباه وقتی قصه غمناک بز را شنید، سخت ناراحت شد؛ چرا که او هم الول و بلول را دوست داشت. روباه کمی فکر کرد، بعد به بز گفت: «تو هرچه زودتر به نزد آهنگری برو که در دهکده پایان زنده گی میکند. از سوی من برایش سلام بگو. بعد از او خواهش کن که دندانهای ترا به دندانهای پولادی تبدیل کند، دیگر کارها را به من بگذارد.»

بعد روباه همان لحظه نزد شیر رفت. به شیر سلام داد و از روز و روزگارش پرسید. شیر حالت بد و خوفناک داشت. از اعلان جنگ بز به روباه خبر داد و گفت: فردا بز را پاره پاره خواهد کرد و چنین افزود:

«بز احمق، بسیار یاوه بامی میکند. جزایش را خواهم داد!»

روباه که خشم شیر را دید به آهسته گی و حيله گرانه گفت:

«شیر بزرگ، تو سلطان جنگلی استی. بز احمق به راستی به جنگ تو خواهد آمد. من به تشویشم که مبادا خشم زیاد بز سبب شکست تو گردد. پس اگر مشوره مرا میپذیری باید دندانهای خود را تبدیل کنی. فکر نکن که دشمن تو ضعیف است، به گونه ای که من میدانم بز، هم جوان است و هم با اراده و نیرومند و باز دندانهای تو به نظر من فرسوده مینمایند. بنا بر این، من آماده ام ترا به یک دوست آهنگر خود معرفی کنم تا دندانهایت را نو و تیز گرداند!»

روباه، همزمان با آن، پیام مخفیانه ای برای آهنگر فرستاد. در پیام یادآوری کرد که باید همه دندانهای شیر را بکشد و به جایش دندانهای ریگی بنشانند و نیز شیر باید از این راز آگاه نشود.

شیر بیخبر از دنیا، مشوره های روباه را پذیرفت. از زرنگیش خوش شد و از همکاری و رهنمایش تشکر کرد!

فردا صبح صحنهٔ یک جنگ بزرگ در میدان جنگل آماده گردید. آوازهٔ جنگ به گوش تمام حیوانات جنگل بادهل رسانیده شد:

« بیاید، های مردم، بیاید،

بز باشیر جنگ خواهد کرد،

بیاید و بینید که کی پیروز میشود،

بیاید، های مردم، بیاید،

دم، دم، دم !»

همه حیوانات در میدان جنگ گرد آمدند. روباه در کنار شیر با هیاهوی زیاد داخل میدان گردید.

هر دو حریف رویا روی قرار گرفتند. نخست شیر به حمله پرداخت؛ اما دندانهای ریگیش به بدن بز کار نکرد. بسیار تلاش ورزید که بز راه گیر آورد، ولی نتوانست - دندانباش یاری نمیدادند.

اکنون نوبت بز رسیده بود. بز باشاخهای تیزش بر شیر حمله کرد و در یک چشم به هم زدن شکم شیر را با دندانهای پولادینش پاره کرد. شیر نگون بخت به زمین افتاد و در همان دم جان داد والول و بلول بع بع کنان از شکم شیر بیرون جستند.

جشن بزرگی به شادمانی پیروزی بز بر پا گردید. تمام حیوانات جنگل میرقصیدند و خوشی میکردند؛ چرا که آنها اکنون از شریک سلطان ظالم و بیرحم نجات یافته بودند. روباه از آهنگر مهربان دهکده سپاسگزاری کرد و حلقهٔ بی از گل را به گردنش آویخت. سگ از خاله بز خواهش کرد که به خانهٔ مجلل شیر زنده گی کند.

هان، بچه های خوب، ببینید که ظلم چطور پایان میپذیرد. ظالمی که در غرور و خودخواهی فرو میرود، چگونه به زمین میخورد و باز مردم چطور میتوانند یکی و یگانه شوند و دشمن را از بین ببرند. باری شما بچه های خوب با هم دوست و مهربان باشید و زنده گی را به خوشی، دوستی و همدلی بگذرانید.

دېښته بار کړی ژباړه



دشپې هوامخ په تياره وه. دديوال دچاکوڅخه یو غماکه آواز راټه :

چوپ ! ... چوپ !

دآفتا پهرست گل چې دیوال ته نژدې شپې شوی و دغه آوازی واورید او بې پېژاند، چې ده اگری «آواز دی. دچو عکې چېچیان چې په دغه دوه دری ورځو کې وروونه کړی اود خپلې مور سره به ځنې وختونه دلته راتللله .

موری دده نوم «اغزی» ایښی وو، یعنی هغه چو عکه چې پمېچې لکه اغزی داسې تیزی وی. اغزی هم په دغه نامه نازیدلی. ددغه آفتا پهرست پرېنځ به ناست وواو په ډیر کوښښ به یې خپلې پمېچې تېښه لگولی وی. وروسته یې دلویو چو عکو په شان په خررا مغروره آواز وویل : ..

چور ! ... چور !

— اوس نو دلته داخله کوی .

دغه آفتا پهرست دخان څخه پرېښی او د اغزی په زړه تنگی سره وایی :

چور ! ... چور !

دآفتا پهرست گل دیوال ته خم شو او زغ یې کړ :

— اوه اغزی جان، داته یې دلته ؟

اغزی ددی زغه و ویرید، ژبه یې بنده شوه .

دآفتابپرست گل زیاته کړه:

- اغزی جان، مه ویریزه. زه یم دآفتاب پرست گل.

داغزی رینډ دولی آواز پورته شو.

آفتابپرسته، نن دموږ داجاری پرته د باندی راوتلی یم. د کورلاره می غلطه کړه اودلته پاته شوم.^۲

آفتابپرست پوښتنه وکړه:

- ولی دی داسی چینی او ناری جوړی کړی دی؟

«اغزی» په ژرغولی آواز وویل:

- اوه ترورجانی، تیاره ده، ویریزم.

دآفتابپرست گل وویل:

تروردی ترنا جارشی، پوه شوم اوزیا ته یی کړه:

زه هم دغسی بی لځایه داریدم. په یادمی ده چی یوه ورځ دامر روښایی دپانو دلابو څخه راولیدلی وه. ماسترگی خلاصی کړی گل می جوړکړ. دلمر ددغه مهربانی څخه ډیر خوشحاله شوم ترهغه وخته نه پوهیدم چی لمر ولیری اوشپه رارسیزی.^۳

دغه کبسه د«اغزی» حوشه شوه. دآفتابپرست حراته والوته ترڅو دهغه خبری ښه واوری.

دآفتابپرست گل خپلو خبروته ادامه ورکړه:

- اغزی جان، هغه ورځ چی شپه شوه اونیاره خپره شوه، څه درته ووايم چی څه حال می

درلود. لنډه داچی سترگی می پتی کړی ترڅو هیڅ شی ونه وینم اوسهار هم دلمر ترخنو پوری دوی نیزی پورته نشو، زړه می نشو کولای چی سترگی خلاصی کړم.^۱

«اغزی» چی داخبری واوړیدی، آفتابپرست ته نژدی شو. داسی لکه ژاری چی، وی

ویل:

اوه، ترورجانی، اوس زه څه وکړم چی سترگی پتوم، اماداسی لاویریزم!

دانی وویل اوپه زړه شو.

آفتابپرست په زړه سوی سره د«اغزی» څخه پوښتنه وکړه:

- وگوره دروښنایی څخه نهمیریزی ؟

« اغزی » په ژراکی وخنډل ، وی ویل :

- نه .

آفتابپرست وویل :

زه داسی څوک پېژنم چی دروښنایی څخه ویریزی - داسی چی وډاریزی مړشی .

« اغزی » لازیات وخنډل ، وی ویل :

- تاسی زماسره توکی کوی .

دآفتابپرست گل په خنداکی وویل :

یی « اغزیه » ، ولی باورنکوی ؟ هرڅوک خپل ځان دیوشی څخه ویروی .

« اغزی » په کت کت وخنډل .

آفتابپرست دپیچک بوتی ته چی ددیوال بیخ ته شین شوی و ، اشاره کړه اووی ویل :

- هرسهاری یوساخ گل کوی ، کله چی لمر را وخیژی ټول شیان چی دده په شاوخواکی

دی ووبنی ، په زړه کی یی دروښنایی وهم ولیزی اویی کراره کیژی .

دهغه څخه پوښتم .

- ولی ډاریزی ؟

د آفتابپرست گل خبره پر دعه ځای پریردی اوده « اغزی » څخه پوښته کوی .

- ته پوهیزی چی پیچک څه ځواب راکوی ؟

« اغزی » وویل :

- نه ترورجانی .

اوپه تعجب سره یی وپوښتل :

- څه ځواب درکوی ؟

آفتابپرست ، ځواب ورکړ :

- یواځی داوایی : « دروښنایی ویره ونکی ده . ټول ماوینی . » هغه وخت لازیات ډاریزی او

بیټایی کوی اوداسی په خپګان سره ژاری چی سترگی یی رنډیزی .

«اغزی» حیران شو اودلخان سرهیی وویل:

- پیچک لیونی دی.

آفتابپرست «اغزی» ته گوری او وایی:

- که پیچک پوهشی چی ته دومره دتباری نه ویریزی حیران به لارشی.

«اغزی» په جرت کی شوه دخپل لخان په باره کی یی سوچ وکر، دپیچک په باره کی سوچ وکر.
بیایی دلخانه وپوښتل:

ابادغه ټول ویری دروغ دی؟ خواب یی پیدانکر. پردغه وپروخندا ورغله، مخ یی واراوه
ی ولاړشی اوددیوال په چاک کی ویده شی:

نورنولمر راپورته شوی وو؛ مگر «اغزی» تر اوسه نه وویده شوی چی یوتورشی یی تر
ترگو شواوبی اختیاره یی چغه کړه:

«چون! ... چون!»

یعنی وی ویل داخه «بلا» ده!

آفتابپرست ددیوال چاک ته نژدی وواوپوه شوچی «اغزی» دغه شی لڅخه وپریږد. پر
اغزی یی لازیات زړه وسو لځید. په لور آوازیی هغه دل آساگر اود هغه لڅخه یی وغوښته چی
زړه ورثوب سره هغه نورشی ته وگوری.

«اغزی» چی سترگی پټی وی، خلاص یی کړی.

آفتابپرست وپوښتل:

ودی پیژندل؟

«اغزی» چی وپریږدلی وخبری یی نشو کولای. تیاره یی بیا هم په نظر لوبه او وره ونکی ورتله.

آفتابپرست په دل آسایی سره ورته وویل:

«اغز به»، داستا سیوری دی.

«اغزی» په تلوار سره تیاره تر نظر تیره کړه. رښتیا خپل سیوری یی وو، لږڅه وشرمید.

آفتابپرست لڅخه یی مننه وکړه اولخان یی آرام ونيو.

تراوسه لاده اغزی زړه په گوگل کی ریزدی. وایی وریده چی یو لڅوکه ده ته نژدی په
مخنی سره ساوهی، پریشانه شو. پرلځای ودرید. غوښتل یی چیغی کړی! وخپل لخان ددیواله
دچاک لڅخه لاندی وغورځوی.

مگر ددی واری لږځه طاقت وکړ اودلخان ځخه یی وپوښتل :
 -آبادغه دساه ایستلو آواز زما خپل دی ؟
 -ساهی بند کړه . هغه آواز خاموشه شو . « اغزی » وپوهید چی بیا هم یی لځایه ډار شوی دی
 ددی واری خپل لځان ته ډاډ ورکړ :
 -آرام ویده شه « اعریه » ، نویی سترگی یی پټی کړی .

پداسی ډول ده اغزی ویره نن شپه ولاړه ، نه دتباری ځخه ډاریده اونه دپیچک غوندی
 دروښنایی ځخه . کله چی سهار شویو خوشحاله زړه خپل لند وزرونه ټک وهی . لځی دآفتابپرست
 پروتیی باندی کښینی . دافتابپرست گل یی خوښ شو .

سترگی یی پر ډارونکی پیچک ولویدی . خندا ورغله دهغه لځایه ځخه والوت ، ولاری ولاری
 د چنار دونی پر یولور ښاخ کښیناست ، دا اغزی په شان پنجویی ښاخ تینگ کړ اودنور ولویو
 چوڅکو په شان یی وو یل :

« چور ! ... چور ! »

یعنی زه ډارونکی نه سم .

ده اغزی مور چی قهرجنه وه « اغزی » یی دونوپه منځ کی پلټی ، یو واری دچنار پر یوه
 لور ښاخ باندی پیدا کړ . اول یی باور نه راغی چی « اغزی » دی وی . په ډېر ځیر سره یی ورته
 وکتل . رښتیا - رښتیا خپله « اغزی » وو .

په دغه لحظه کی « اغزی » خپله غاړه لوړه کړه ترڅو ددغه لځایه خپل کور وویی چی یو وار شمال
 شو . دچنار ښاخ یی وښو راوه ترڅو هغه لاندی پر لځمکه و لویزی ، مگر « اغزی » خپلی پنځی
 پر ښاخ تینگ کړی وی لوری وویل :

« چور ! ... چور ! »

یعنی .

مانه هسی « اغزی » نه وایی !

ده اغزی مور چی هغه ته کتل ، خوشحاله شوه . غصه یی هیره شوه . ده اغزی همت یی
 خوښ شو څرنگه چی سترگی یی په « اغزی » کی وی دلخان سره یی وویل :
 شاباس زړه وره « اغزیه » !

يارو وچى : ا. ژيلين
اوزبيکستان، « غنچه » مجله سيدن ، ۵ جى سان ، ۱۹۸۴ :
نشر گه تيار لا وچى : ل. قمبر

دست مېواز

بېز اوچىنچى قەوت دە پاشىمىز . بىر نەدە مېر دىن حولى مېز نىنگ ھەمە يىرى كور يىنىب نوره دى .
انە « ترافىك چراغ » اوزگە لورسى بىل سىر قىلىپ يورىدى . « ترافىك چراغ » بىر نىنگ
قوشنىمىز . اوينىنگ ساچى توق مللە رنگ ، يوزى قزىل ، ايچكولىمى دە بوسە باشىل داغلر
تولىب باتىدى . ترافىك چراغ - رسام . اوينىنگ ايتىنى « گە لورس » دىب قىچقىرە دىلە . مونداغ
چىكىن آلە چىپار ايتنى ايلگرى ھىچ كور مگنمن . مېنىنگ فكىمچە ، « ترافىك چراغ » كىرە كلى
بوياق (رنگ) نى ايتىگە سورتىب كورىب تىلە سە كىرەك .

من بىر نەدە دە اولتېرىمىن ، وقتىم چاغ . دىم ھەمە ياقنى كورىپ اولتېرىشىم اوچون ، اويىدە گى .
كەتە تىرە نەمە چو كىنى آلېب چىقىپ يىر گىلر . تايمىم قاچگىنگە مەنە آلتى كون بولدى . قوغرىسىنى
آيتىم ، مېن پىتاپ بولېشنى يمان كورە مەن - آدم جودە زىرىكە دى . لىكن حاضر بو تونلەى باشقىچە .
مېنى كور گىنى كورب آدم كىلىپ تورە دى ، قىزىق واقىعە لرنى ايتىپ يىرىشە دى ، اويىنچا غار ساوۋە
قىلە دى . كىچە بولسە ، دىم مەسخرە باز قوغرىچاق كىلثىرىپ يىر دىلە . مەسخرە باز ايككىتە كوموش .

نال اوشلب تورردی. اونینگ آرکه سیده گی کلیدینی بوره سنگیز (ناوله سنگیز) ، اوتال لرنی
بیر- بیرپکه اوریب چله دی، اطرالکه اینگیچکه ، مین جیرینگلش آوازی بیرله دی. من اونی
ایرتنگدن پیری قولدن قویمسدیم. هر مرتبه اونگه قره گنیمده، کسل بولیشنی شونسی بخشی-
دیه، دیب اویلب قویردیم ...

- رمضان، سنگه مهمان کیلدی دیدیله - بوویم آشخانه ده توریب.
برنده گه پیرنظر کیریب کیلدی. جمپری نینگک چونته گیدن ینگى، عجایب فلحمان نینگک
اوچی چینیب تورردی.

- کوره سنی ؟
من فلحماننی احتیاط لیک بیان قولیمگه آلدیم.
- اونینگک چوزمه (رابر) سینی کوریب قوی - دیدی پیرنظر ، آیره پلان نیکیدن ! قندهی
آتیشینی کورسنگک ایدینگک ! اگر بخشی چوزسنگک، یوزمتر اوزاقدن هم اوردهی ! برچه حقیقی
اوغلانلر آتیشنی بیلیشلری کیره کک. بیلد ینگى ؟
- نوشوندیم - دیدیم من .

شووقت پیرنظر کوتیلمه گنده (غیر متطره) تکلیف میلپب قالدی.
- کیل، البشتره یلیک .
- بوتونلیمی ؟

- هه دیه. من سنگه فلحماننی بیره من، سن منگه مسخره بازنی. راستینی آیتسم ، سنگه
رحیمیم کیله پایدی . بویرده او پینچاق لر بیلن اورده له شیب ا ولتیریسن . الیش فیلسنگک ،
بیر رفایدهیی نر سه اورگنمسن. بوگپ جوده حواسیمنی آرتیریب پوباردی . شووتنگچه هیچ
قچان منده فلحمان بولمه گن ایدی. مسخره باز اوییتچاق هم جوده زور ترسه بو، لیکن حقیقی
اوغلان بولیب آلیش کیره کک - دیه اخیر .

- سنگه میده تاشلر هم کیلتیریب توره من- دیدی پیر نظر - کانینی بیله من او پیرده گی تاشلر
 نلخمان نینگ آتیگه یره تیگنده ی: دوم - دومه لاق، ساوارلی (آعیز)
 « ددمگه همه سینی توشونتیریب پیره من - دیب اویله دیم ایچیمده . او اچچیغلنمیدی ،
 وشونه دی اخیر ، اوهم منینگ چینگی اوعلان بولیب اوسیشیمی ایستیدی - کو» .
 - بونگه یخشی مولجللشگه یاردم پیره دیگن شیشه ، نشانگه آلیش اسبابی هم اوریه نیش ممکن ،
 دیدی پیر نظر ، گپیگه دوام پیریب برنده ده توریب نیمه نی مولجلگه (نشانگه) آلسنگ ،
 رپه- توغری اوشنگه تیکیزه سن . گه لورس بی سیرگه آلیب چیقیشه ، آتیب اونگه هم تیکیز-
 شینگ ممکن .

- نیمه اوچون گه لورس گه تیکیزیشیم کیره ک ایندی - حیران بولیب سوره دیم من .
 - تیتنگ ایکنسن - دیدی پیر نظر . آتیشی کیفی تیکیزیشده - دبه . ایسکی فلخما نیم بیلس
 چه چومچوق آنگه نیمنی بیله سنمی ؟ مینگته ! بوگون کپترهم اوریب توشیردیم . او چینجی
 نه آتیشده تیکیزدیم . بیمه دیهس ، الیشیره میز می ؟
 من اورگن کپتریم نینگ قنده ی چه بولیشینی کوز آلدیمگه کیلتیریدیم ، آسمانده توزیگن
 لر ، پئتیرلب اسفالتگه بقیله یاتگن کپتر ... او هیچ قچان اوچیشنی بیلمه گنده ی بقیله دی .
 بله دی - یو چیلپر چین بوله دی . من مسخره بازگه قره دیم ، او بورینی تیزه مگه تیره ب یاتر ،
 ، لری بو سه غمگین جیره ینگلردی .

- فلخمانی بیر ، الیشیره میز - دیدیم من .
 پیر نظر سویونیب کیتدی . اومسخره بارنی آلدی - یو ، باله لرگه مقته نیش اوچون یوگوریب
 لدی . برنده ده توریب ، دهلیز یمیزدن آتیلیب حقیقه فینی کوردیم . او پیر زومده کوزدن
 ب بولدی .

بوریم ایشیتیب قالمه سینله دیب جوده احتیاطلیک ییلن تیره نمه چوکیدن توردیم - دبه ،

میز نینگ خانە سیدن قیچی ییلن کیچاقنی آلدیم . اول چوزمه نی اینگ یخشی یلیم ییلن هم اولب
بولمیدینگن قیلیب قیده له دیم . کینن اچچه چوینی کیسه باشله دیم . اونى کیسیش قین راق بولدی .
برماغیمنی کیسیب آلدیم . لیکن اچچه چو بی توتشیریقه ی میده له دیم . بر ماغیمنینگ
آغریعینی سیزمه دیم .

« منگه فلخمان کیرهك ایمس . که لورس نی هم ، کترینی هم آتیشنی ایسته میمن » ، دیب
اویلر دیم . حقیقی اوغلان بولمی قالیشیم اچینرلی ایدی ، البته . اگر پیر نظر نینگ اکه سی اونگه
ینگى فلخمان یسب بیر سه ، اونى هم بیر نرسنگه الیشیریب آله من ، اوینچاقریم کوپ - کو
اخیر . ایندی فلخمان منگه نیمه اوچون کیره گلیگینی یخشی یلر دیم .

کبچقرون ددم کیلدیله .

اوه !

۱- ایشلر قهلی ۹- دیب قولیمنی محکم قیسدیله . من پیچاق کیسگن برماغیم آغریگنیدن ، وای ،

دیپ یوبار دیم .

۱- ی ! قولینگنی کیسیب آلیسسن - کوا قى ، آیت - چى ، نیمه بولدی - دیدیله ددم . همه

سینی ایتهب بیویشگه توغرى کیلدى .

ددم منینگ گپلریمنی دقت ییلن تینگلرایکن لر ، قاشلری چیمیر یلدى . من سوزیمنی ثاماله -

گنیمده بلکمهگه شپپاتله دیله - دیه ، بیلمدیم نیمه اوچون :

۱- ایندی او ییمیزده بیر ایمس ، ایکی اوغلان بولیدی - دیب قویلدیله .



فوتوی عده یی از کارگران شریف مطبعه
تعلیم و تربیه که در طبع مجله عرفان تلاش
جدی و وطنپرستانه نموده اند.



عبدالکریم



حضرت میر



دین محمد



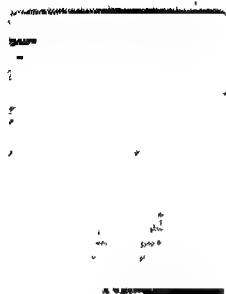
فیض الرب



محمد یعقوب



محمد رحیم



میرزا سعید



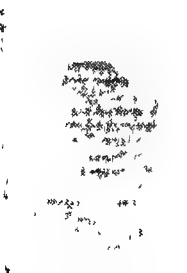
سلیم اللہ (حمید)



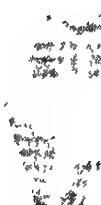
غلام قادر



عبد الرحیم



عبدال استقار



خان زمان



محمد کریم



عبدالصمد قیومی وزیر تعلیم و تربیہ

کدام کس امتیون یک آموزگار خوب گفت؟

به ستایش از مسلک و پیشه آموزگاری، که در همه زمانه ها مقام ارجمند، بلند و سترگ داشته است، برمیخیزیم، او و مسلک او را میستاییم. تنها امروز نیست که او را میستاییم و به مقام او ارج و بها میدهیم، چه قدما نیز به آموزگار، که رهنمای درست و سالم جامعه بشری بوده است، ارج و احترام فراوان قابل بودند؛ زیرا امید داشتند که آموزگار در جامعه نقش پیشرو، اساسی و سازنده دارد و اما امروز او را بیشتر از دیروز میستاییم و مقام او را گرامی میداریم؛ زیرا امروز بیشتر از دیروز او را شناخته ایم و به اهمیت مسلک و پیشه او پی برده ایم و بیشتر دانسته ایم که آموزگار یعنی چی؟ و این شناخت بیشتر و عمیقتر از مقام و مسلک آموزگار ما را بیشتر به اهمیت و ارجمندی مقام و مسلک او نیز دیکتر ساخته و او را دار نموده است تا خوبتر و بهتر از مقام او به افتخار و سر بلندی تجلیل بیه عمل آوریم و امروز در جامعه تجلیل از مقام آموزگار تنها به خاطر این نیست که مظهر علم و دانش و آموزش و پرورش شناخته میشود؛ بلکه بیشتر از این جهت است که او با آگاهی از جهان بینی علمی و ارزشهای مرفی و خصوصیات نو و انسانی شخصیت و مقام خویش را تثبیت کرده است. چنین است که آموزگار امروز، آموزگار دیروز نیست و مفهوم آموزگار امروز با آن اصطلاح و مفهوم محدود و طبقاتی عهد یونان باستان یعنی اصطلاح پداگوگ، که استعداد و دانش شان صرف در راه تربیه فرزندان اشراف به مصرف میرسید، تفاوت کلی و بنیادی دارد. آموزگار

امروز با احساس پاک و عالی انسانی، که عبارت از بنیادگذاری یک بنای سالم و درست آموزشی و پرورشی است، در خدمت نونهالان و فرزندان آینده ساز کشور قرار میگیرد، داشته ها و ذخایر معنوی و فرهنگی خویش را بدون در نظر داشت هیچ کینه و تعصبی در یک فضای آکنده از صمیمیت مطابق نیازهای عصر و زمان درست رشد و بالنده گی هر چه بیشتر کودکان، نوجوانان و جوانان گام میگذارد و محصول درک و دانش خود را در باغستان آموزش و پرورش خلاق عرضه میدارد و با چنین مسؤولیت انسانی و اجتماعی همیشه در تلاش آن است تا بهترین راه و زمینه های رشد استعدادها و تواناییهای ذهنی و فکری کودکان و نوجوانان را دریابد و آنها را بیشتر بالشی و پرورش دهد تا این استعدادها بیشتر شکوفان شوند و با وسیله جامعه از وجود آنها شگوفانتر گردد.

باری اساسیترین سؤال این است که از چه کسی چنین کاری ساخته است و چه کسی میتواند از عهده چنین کاری به درستی و شایسته گی به درآید و چه کسی باچی صمات و کدام خصوصیات میتواند در چنین خویش مهر مقدس آموزگاری را داشته باشد و بر آن بالدد؟ آیا میتوان همه آن کسانی را که به نام و عنوان آموزگار در یک محیط تعلیمی و تربیتی داخل میشوند آموزگار گفت؟ یا چه بسیارند کسانی که به چنین عنوان و مقام شریف دست میابند؛ اما در حقیقت به مشکل میتوان چنین مقامی را به آنها شایسته دانست و آنها را به حق و سربلندی آموزگار گفت. به هر صورت، هدف از این گونه گفته ها این است که آموزگار را صفات و خصوصیات است که باید بدان صفات و خصوصیات به حیث یک آموزگار اصولی و آگاه و مسؤول خود را بیاراید و این نام و عنوان را بر خویش روا گرداند که اینک آن خصایص و وظایفی که آرستن بدان برای یک آموزگار ضروری پنداشته میشود، بر می شماریم:

نخست، عشق و علاقه نسبت به مسلک و وظیفه آموزگاری در نهاد هر معلمی باید تجلی روشن داشته باشد. آموزگار باید مسلک خویش را محترم و عزیز بداند و عشق آتشی به جای خون در رگهای بدنش در جریان باشد و خانه دلش همیشه از چنین عشق و علاقه یی نسبت به مسلکش فروزان باشد؛ زیرا عشق و علاقه خود نوعی نیرو و قدرت است و انسان را در راه هدف و رسیدن به کمال، رهبری میکند و او را موفقانه به سرحد پیروزی و کامیابی میکشاند. افزون بر عشق و علاقه نسبت به مسلک آموزگاری، آموزگار مهارت و توانایی تخصصی باید داشته باشد، هر مضمونی را که میخواهد

تدریس کند ، یا هر مضمونی که وابسته به رشته تخصصی و مسلکی اوست ، نخست باید خودش در آن مضمون شایستگی ، لیاقت و مهارت کافی داشته باشد تا بتواند از عهده تدریس آن مرفقانه به درآید ، اگر آموزگاری در امر تدریس لیاقت و مهارت تخصصی نداشته باشد و بر مضمون و هدف حاکم نباشد و در مقابل ، خود در پنجه آن مضمون محکوم و مغلوب باشد ، علاوه بر آن که از تدریس وی چیزی در ذهن شاگردان جا نمیگیرد ، وقت خود را هم بیهوده تلف میکند و خیانتی را هم نسبت به مسلک و حیات تعلیمی اولاد این کشور مرتکب میشود .

آموزگار پیش از آنکه در برابر شاگردان قرار گیرد و به تدریس بپردازد ، باید آماده گی قلبی به درس داشته باشد تا با اطمینان و آرامش روحی بتواند تدریس نماید ؛ زیرا وقتی آموزگار به خود اعتماد نداشته و در حین تدریس در محیط فکری و روحیش اطمینان و حاکمیت برقرار ننهد نمیتواند نتیجه مطلوب و قناعت بخش از تدریس خود بگیرد ، همبجاست که آموزگار بدون آماده گی را به سر باز بدون سلاح تشبیه میکنند ؛ زیرا سر بازی که بدون سلاح در میدان درد داخل میشود ، او نه تنها اینکه از خود دفاع نمیتواند و به شکست مواجه میشود ، بل رمیه های شکست دیگران را نیز مهیا میسازد و همین گونه است آموزگار هم .

آموزگار باید بداند که باشاگردانش چه نوع رابطه ای داشته باشد . رابطه بین آموزگار و شاگرد باید از نوع رابطه های عاطفی و انسانی باشد ؛ غرضش شخصی ، کینه و تعصب در راه چنین رابطه ای نباید سبب شود و جای این گونه رابطه را بگیرد ؛ زیرا آموزگار پدر معنوی شاگرد است و شاگرد همان گونه که به آموزش و پرورش آموزگار نیازمند است ، به خنده آموزگار ، به عاطفه آموزگار ، به تشویق آموزگار و به همه این مواردی که نفعات و خواسته های معقول یک شاگرد را برآورده بسازد ، نیز نیازمند می باشد . شاگرد همیشه آرزو دارد تا آموزگارش سلام او را ، سوال او را و همه خواسته های معقول و منطقی او را ، که در چوکات تعلیم و ترویج مناسب و قابل پذیرش صورت میگیرد ، به یکی پذیرا گردد و با نقش خنده بر لبها ، با پیشانی باز و با سخنان مناسب و برگزیده و سیراب از محبت و احساس ، پاسخ بگوید و آموزگار باید در راه برآوردن خواسته ها و آرزوهای شاگرد ، که مطلوب ، منطقی و پذیرفتنی باشد ، با مناسبت و استواری و به عنوان یک مربی با شخصیت تلاش نماید .

آموزگار پیش از شروع درس و بعد از احوالرسی باید فرد فرد شاگردان خود را از لحاظ روحی مطالعه کند و ببیند که تا چه حد شاگردان آماده درس هستند، اگر آماده درس هستند خوب، در غیر آن باید بداند که چه گرفته‌گی در روح شاگردان سایه انداخته است و عامل آن چیست و چه انگیزه و کدام بیماری روانی مانع برداشت سالم و منطقی شاگرد از پرسش و تدریس می‌شود و آموزگار چگونه و با استفاده از کدام روش می‌تواند این بیماری روحی شاگرد را درمان کند تا شاگردان از احاطه وضع روانی و ذهنی آماده گوش گرفتن به درس شوند و تدریس آموزگار مهید و مؤثر واقع گردد.

می‌تود و روش تدریس نیز از اسباب و وسایل خیلی مؤثر در جریان و پروسه تدریس است، آموزگار به کمک دانش تخصصی، تجربه و داشته‌های معنوی دیگر باید از می‌تود و روش سالم تعلیمی کار بگیرد، آنچنان روشی که فضای تعلیمی و تربیتی برای شاگرد تاریک و دلزده نشود، بل خیلی خواستنی و پذیرفتنی باشد و می‌تود تدریس مطابق خواسته‌ها، ذوقها و علایق شاگرد باید انتخاب شود تا مؤثریت تدریس بیشتر گردد و در این اسباب یگانه رمز موفقیت آموزگار و مؤثریت تدریس نهفته است که آموزگار این راز را باید درک نماید. ممکن است دانش تخصصی یک آموزگار به حد کافی باشد؛ اما ممکن بنا بر نداشتن یک می‌تود یا روش سالم تربیتی نتواند نتیجه مطلوب را در پروسه تدریس به دست آورد و گاهی هم ممکن است یک آموزگار از دانش کم تخصصی خود و از برکت داشتن یک می‌تود خوب و مناسب تدریس استفاده زیاد نماید.

به هر صورت، داشتن یک روش خوب و مناسب تدریس، که برگرمی و روشنی فضای تعلیمی و بر غنای و باروری آموزش و پرورش می‌افزاید، برای هر آموزگاری ضروری و حتمی است.

در اصول تدریس آموزگار همیشه باید تنوع موجود باشد، یعنی پروسه درس و تعلیم هیچ‌گاه به صورت یکنواخت و یکنواخت نباشد؛ زیرا در صورت یکنواختی درس، شاگرد حسته‌گی احساس مینماید و علاقه و دلچسپیش نسبت به درس و آموزش سرد می‌شود و باعث پائین‌ریزی آواز صنف و بی‌علاقه‌گی او نسبت به درس و تعلیم می‌شود، پس آموزگار برای جلوگیری از یکنواختی درس باید از روش و وسایلی که بتواند علاقه و دلچسپی شاگردان را به خود جلب نماید و پروسه درس را برای آنها خواستنی و صمیمی گرداند، استفاده نماید. همچنان از وسایل سرگرم‌کننده

نیز در جریان تدریس کار بگیرد که البته در این صورت این وسایل صرف در خدمت خنده و تفریح باید باشد، بل در وسایل تفریحی نیز نوعی آموزنده‌گی باید در نظر گرفته شود، یعنی این وسایل لغافه‌یی باید باشد برای نوعی آموزش، که هم باعث خنده و تفریح شاگردان شود؛ گرفته گیها و خسته گیها را از روح شاگردان بزاید و هم در شربنی و صمیمت خنده نوعی آموزش را برای آنها انتقال بدهد که این نوع آموزش بیشتر مؤثر و مطلوب خواهد بود؛ زیرا شاگردان در ضمن ولا به لای خنده متوجه آموزشی میشوند که در آن وسایل تفریحی نهفته است و در این صورت آنها خوبتر میتوانند در نوع آموزش علاقه بگیرند و آنچه در لا به لای آن عرضه میشود جذب و هضم نمایند. و نیز در این نوع وسایل، خنده یا تفریح باید هدف باشد، بل هدف اساسی و عمده همین پدیده آموزشی و تعلیمی باید باشد.

برای اینکه پروسه درس خوبتر و بهتر ادامه یابد، آموزگار باید شاگردان را نیز حق بدهد تا در این پروسه مستقیماً سهم بگیرند، یعنی به حیث معاون آموزگار در صنف نقش بازی نمایند. این پروسه دو جانبه از یکطرف، به تقویه جرات شاگردان یاری میرساند و از سوی دیگر، در مؤثریت درس و فعالیت آموزگار بیشتر کمک مینماید.

آموزگار در برابر هر نوع پرسش شاگردان خود را آماده نماید و نیز در پهلوی رشد و انکشاف جرات اخلاقی آنان، باید به آنان جرات و آزادی سؤال کردن را نیز بدهد و بگذارد تا آنها آنچه را که نمیدانند و یا شک و تردیدی نسبت به چیزی در ذهن خود دارند با جرات و شهامت بپرسند و آموزگار با تبسم و بیانشانی باز باید پرسش آنها را بپذیرد و با صمیمت نه تنها به «نی» و «بلی»، بل آن چنان که هیچ مشکلی در نزدشان باقی نماند، به پاسخ پرسش آنها بپردازد.

آموزگار در پروسه آموزشی موارد دیگری را نیز باید در نظر بگیرد، مثلاً درس آموزگار مانند حلقه های زنجیر تسلسل باید داشته باشد، یعنی درس هر روزه آموزگار باید در ارتباط به درس گذشته و درس آینده باشد. گسیخته گی و پراگنده گی در درس آموزگار باید راه باز نکند، اگر درس آموزگار در پراگنده گی و گسیخته گی دنبال شود در این صورت افکار و اذهان شاگردان نیز دستخوش گونه یی از بیماری و ناجوری میشود و مرکزیت توجه و تسلسل را از دست میدهد و تدریس آن چنان که باید، مؤثر واقع نمیشود و نیز تدریس مطابق به سن و سال شاگردان باید صورت بگیرد.

و این یکی از موارد خیلی حتمی و ضروری در تدریس است که هر آموزگاری آن را باید در نظر بگیرد. آموزگار باید سن و سال شاگردان، ظرفیت ذهنی و فکری و استعداد آنان را مطالعه کند و بعد با در نظر داشت این موضوعات به آموزش و تدریس بپردازد؛ مطالبی را عرضه کند که بر استعداد، ظرفیت و مشخصات سن و سال شان سنگینی نکند و برای هضم ذهنی و فکری شان آسان باشد و نیز برای آنکه مطالب و موضوعات عرضه شده خریتر در صفحه ذهن شان نقش شود و خویتر ذهنشین گردد آموزگار در خلال تدریس از مثالهای ساده و محیطی، ضرب المثله، انواع مود لها، نمونه ها، چارتهای، مواد مصنوع، تجربی و طبیعی و مواد ممد درسی، که برای فراگیری آموزش شاگردان کمک و یاری میرساند، باید استفاده نماید. کمی یا زیادی درس نیز باید مورد توجه آموزگار باشد. وی باید مطابق برنامه مرتبه به تدریس بپردازد؛ زیرا کمی درس شاگردان را تنبل و بازیگوش میسازد و زیادی درس باعث خسته گی و دلگیری آنها میشود، پس آموزگار در این مورد حد اعتدال را در نظر بگیرد. همچنان آن نکاتی که به نظر آموزگار عمده و ضروری مینمایند به شاگردان گوشزد نماید تا نکات عمده را - هر چند در کتاب هم باشد - یاد داشت نمایند؛ چنانکه لین همواره از مطالعات خود یاد داشتنهای مختصر بر میداشت و حتی بعضاً بنا بر اهمیت موضوع، جملات مهم را مشخص میکرد. این روش در بهتر یاد گیری مطالب برای شاگردان کمک فراوان مینماید.

آموزگار در لایه لای تدریس خود از چهره های درخشان تاریخی، فرهنگی، اجتماعی، محققان، دانشمندان، مبارزان راه آزادی و عدالت نیز یاد آوری نماید و از کار نامه های خوب و خصلت پسنیده و عملکرد های انسانی آنها، که باعث رشد و پرورش خصوصیات انساندوستی، آزادخواهی، فرهنگدوستی، حس کنجکاوی و علاقه شان نسبت به کار های خوب و منطقی میگردد، تقدیر و ستایش به عمل آورد. مثلاً به شاگردان گفته شود که مصاحبان فریدریک انگلس از هر جای و هر ملیت که میبودند با وی احساس بیگانه گی نینمودند؛ بلکه احساس شادمانی میکردند؛ زیرا با هر کس به زبان خودش صحبت میکرد و چندین زبان خارجی میدانست، یا گفته شود که کارل مارکس علی رغم تنگدستی و بیماری تا آخرین لحظه حیات از مطالعه و تلاش در راه علم و دانش دست نکشید و با مثالهای دیگری از همین روال.

همچنان آموزگار باید نظارت شخصی داشته باشد و شاگردان را در امر مراعات کردن نظم

و دسپلین تشویق نماید و شاگردان هم باید که اهل میان آزادی و دسپلین را در نظر بگیرند، نه مجبورت
 اختلال نظم و دسپلین آموزگار نباید از توهین و تحقیر کار بگیرد، فقط بایک مکث و یک نگاه میتواند
 شاگرد را هوشدار بدهد و متوجه درس بسازد و نیز آموزگار باید استعداد خود آموزی و مطالعه
 خودی را در وجود شاگردان پرورش دهد و آنها را در این راه تشویق و ترغیب نماید. موضوع دیگری
 که بیشتر روح شاگردان را خفه ساخته بر روح آنها سایه ترس و وحشت گسترده است، چگونه گی
 امتحان است. آموزگار باید این ترس و وحشت را از روح آنها بزداید و امتحان را از آن صورت
 هیولایی و وهم انگیز که استعداد و اعتماد شاگردان را تحت شعاع گرفته است، بیرون کشد و آن را
 در قالب حوتر و پرورنده استعداد و آموزش آنها جلوه گر بسازد و به شاگردان بفهماند که امتحان
 چیزی نیست، مگر ارزیابی کار آموزشی شاگردان که برای بهتر شدن پروسه آموزش و یادگیری
 خویش شاگردان یاری میرساند. آموزگار آنچه را که برای اصلاح گفتار و کردار شاگردان میگوید،
 باید خود آنهمه صفات را داشته باشد و در همه گفته ها و نصایح خویش نمونه باشد.
 فقط در این صورت مؤثریت گفته ها و نصایح آموزگار بیشتر خواهد بود، چنانکه پداگوگ
 مشهور آلمانی «دستریک» یک قرن پیش گفته است: «هیچکس نمیتواند آنچه را که ندارد به دیگران
 بدهد.» توسط آموزگار باید در هر صنف «است نگران» ترتیب شود و به اساس نوبت هر روز باید
 دوفتر به عنوان نگران صنف آماده نمودن صنف برای درس، تهیه تباشیر، پاک کردن تخته
 و مراعات نظم و دسپلین صنف را به عهده بگیرد و هم از حضری شاگردان به آموزگار گزارش
 بدهد. همچنان آموزگار حین تدریس همه موضوعات را به صورت عمیق و همه جانبه تشریح و
 توضیح کند تا موضوعات در ذهن شاگردان تاریک و گره خورده باقی نماند و این فرصت برای شان
 پیدا نشود که از آموزگار بپرسند چی کنیم؟ نوشته کنیم؟ یا...؟

آموزگار همزمان با درس و تعلیم، تربیه را نیز باید پیش ببرد؛ زیرا تعلیم و تربیه دو جزء مجزا و دو عین حال جزء جدایی ناپذیر و لا ینفک پر و سه آموزش است که حتی بعضی ملتها هر دو را به نام واحد یاد میکنند و دریکه کلمه مجرّد اظهار مینمایند، پس آموزگار به همان حدی که در تعلیم شاگردان میکوشد، در تربیه آنها نیز کوشا باشد و هر دو جزء را همزمان با هم انکشاف دهد؛ زیرا در صورت عقب مانّی و ناموزونی یکی از این دو مساله در پر و سه آموزش، شخصیت ناقص باری آید.

افزون بر این، برای یک آموزگار داشتن صفات و خصایص دیگری از قبیل: هوشیاری، زیرکی، زرنگی، صدای مناسب، برخورداری از حواس سالم بینایی، شنوایی، گویایی، نظافت، سلیقه و کمر خوب — که در این مورد آموزگار باید خود مظهر صداقت و راستی و منبع الهام صفایی و زیباپسندی شاگردان باشد — ضروری و حتمی به نظر میرسد.

آنکه با آراستن چنین صفات یاد شده به عنوان آموزگار وارد محیط آموزشی و تعلیمی میشود به جرأت و با کمال میل و علاقه میتوان او را آموزگار نامید و بر او افتخار کرد و نیز حق او راست تا برخویش ببالد و بنازد که آموزگار است و آنکه فاقد این گونه خصایص و صفات نیک است و باز هم مسؤولیت تعلیم و تربیه پاکترین و صادقترین اولاد این کشور را به دوش میگردد نمیتوان با جرأت، آموزگارش نامید و آموزگار گفتن او ظلم بر او و ستم بر چنین مسلک شریف و مقدس است:

نظری بر عقب افتادگی ذهنی از نگاه تئوری سلوک

با آنکه بشر با مسأله عقب افتاده‌گی ذهنی از صدها سال به این طرف آشنایی دارد، ولی کس نتوانسته است چنان یک تعریفی برای آن ارائه کند که جهانشمول بوده مورد پذیرش همه گان قرار گیرد. درست نبودن چنین تعریفی، خود از پیچیده‌گی و فوق العاده‌گی نسبی بودن این پدیده انسانی سخن میگوید. عقب افتاده‌گی ذهنی با صرف نظر از علت و شکل آن، بدو آبر اساس معیارهای اجتماعی- فرهنگی یک جامعه مشخص میگردد و تعاریفات گونه گونه‌یی که از عقب افتاده‌گی ذهنی به عمل آمده است مصداق روشن بر این گفته است؛ زیرا همه این تعاریفات بیشتر بر جنبه های اجتماعی عقب افتاده‌گی ذهنی انگشت میگذارند. به تعاریفات و توضیحات پایین مینگریم:

« اطفال ذهناً عقب افتاده کسانی اند که ذکاوت شان به گونه مناسب رشد نکرده در رابطه با آموزش و به جا آوردن خواسته های اجتماعی قابلیت کافی ندارند. اصطلاح عقب افتاده‌گی ذهنی نمودی از پدیده های مغلقی است که از علل مختلف ناشی میگردد؛ ولی در همه موارد یک خصوصیت به مشاهده میرسد و آن عدم رشد ذکاوت است. »

« عقب افتاده‌گی ذهنی به نوعی یکفایتی عقلانی اطلاق میشود که شخص را از انجام اموری که گویا به جا آوردن آن به جهت سازش در فرهنگ مربوطه لازمی است باز، میدارد. »

« عقب افتاده‌گی ذهنی به آن حالت رشد ناکافی ذهنی گفته میشود که در آن شخص نمیتواند خودش را با محیط طبیعی دیگران موافق و سازگار سازد. به این صورت اوقدیرت زیستن بدون حمایت، کنترل و مواظبت دیگران را ندارد. »

مضاف بر تعریفات بالا، تعریفات دیگری هم از عقب افتاده‌گی ذهنی به عمل آمده است. در این تعریفات، در حالی که جنبه اجتماعی آن محفوظ باقی مانده است، سعی شده است تا ماهیت و خصوصیت‌های عقب افتاده‌گی ذهنی مشخص گردد:

« از نگاه روانشناسی، عیب ذهنی (عقب افتاده‌گی ذهنی) گویای آن حالت عدم انکشاف ذهنی است که عدم قابلیت، عدم کارایی، کمبود و عدم پویایی از مشخصات دایمی و برجسته آن است این حالت از دوره‌های اولی زنده‌گی منشأ گرفته، ذکاوت، فهم، ظرفیت و توانایی سازش اجتماعی و اقتصادی را شدیداً متأثر میسازد. عیب در ذکاوت مشخصه ثابت و اساسی آن است. بنابراین، اگر در حوزه ذکاوت طفل نقص اساسی وجود نداشته باشد، او را نمیتوان ذهناً عقب افتاده خواند، با صرف نظر از این که او به اصطلاح جاهل و بیسواد باشد و یا در واکنش‌های هیجانی، غریزی، ارادی و اخلاقی ناهنجاریه نظر آید. »

« عقب افتاده‌گی ذهنی موردی است از عدم کمایت در امور اجتماعی، به خصوص در دوران بلوغ مبارز تر میگردد. این حالت منشأ ذهنی داشته، عامل آن میتواند ارثی باشد و یا به صورت کسی عاید گردد. عقب افتاده‌گی ذهنی را نمیتوان از طریق تداوی درمان کرد و یا به وسیله تریه اصلاح نمود؛ مگر آنکه این تریه و تداوی عاداتی را انکشاف بدهد که تواناییهای شخص را تحت حالت مساعد و یاکمایش طی وقفه‌های زمانی محدود چاره سازی و جبران کند. »

این تعریف لوریا، روانشناس شوروی، از عقب افتاده‌گی ذهنی، هم از خصوصیات و هم از علت آن هر دو سخن میگوید.

« اطفال ذهناً عقب افتاده، در بطن مادر و یا در اوایل دوره کودکی از یک بیماری شدید مغزی متضرر شده‌اند که به این وسیله مغز آنان به طور عادی انکشاف نکرده، این حادثه عوارض و نابه- سامانیهای ذهنی را در اطفال مزبور ایجاد نموده است. نتیجه آنکه، در عملکرد مغز نابه هنجاری پدید آمده است. یک طفل ذهناً عقب افتاده را از یک طفل عادی در مواردی مثلاً حدود

نظریات و مفاهیم قابل درک و یا نحوه ادراک آنان از واقعیت میتوان از هم تشخیص داد .
وبالآخر ، این تعریف که از طریق اتحادیه روانشناسان امریکایی برای مبارزه با عقب افتاده گی ذهنی
ارائه شده است :

« عقب افتاده گی ذهنی به کارکرد ذهنی پایینتر از سطح متوسط اطلاق میشود که حالت مذکور در
روند عملیه تکاملی به منصفه ظهور میرسد و نابہ سامانی در سلوک سازشی نیز بخشی از آن است .
اگر به تعریفات بالا دقیق شویم به سهولت در میابیم که در همه آن ، این نظرا انعکاس یافته است که
عقب افتاده گی ذهنی عارضه یی است از یک حالت وخیم که « عیب در ذکاوت ، گفته میشود و گویا
ناشی از صدمه مغزی و یا عوامل خانوادگی و محیطی میباشد و اما امروز این نظریه رفته رفته اهمیت
خود را از دست میدهد و جای آن را نظریه نوین میگیرد که بر اساس تئوری سلوک استوار است . بر پایه
این تئوری ، عقب افتاده گی محض یک علامه و عارضه نی ، بل شکلی از سلوک تلقی میگردد ؛ سلوک
محدودی که از طریق حوادث قبلی در زندگی شخص تشکل یافته رنگ گرفته است . روش جدید
چنین نمایانگار دکه گویا از آنچه در درون شخص میگردد و قوف حاصل میکنیم ، بل به جای آن این
روش به چیزی متعهد است که علماً بتواند مورد مشاهده قرار بگیرد .

به منظور تحلیل سلوک یک طفل ذمه عقب افتاده به تئوری ویژه یی نیاز نداریم ؛ زیرا عین
پرنسپها را میتوان در رابطه با سلوک هر کسی ، چه نور مال چه عقب افتاده و چه به جلو افتاده ، به
کار بست . بنا بر این ، تئوری سلوک تکامل روانی عبارت از ماحصل تعامل در میان سلوک شخص
منحبت یک سیستم کار گزار بیولوژیکی و رخداد های محیطی است . با یران ، از این تئوری چنین
مستفاد میشود که عقب افتاده گی نتیجه شرایط و اوضاعی است که رشد راههای بر خورد مؤثر با
محیط را سد میشود ، یا به حد اقل میرساند و یا در آن تأخیر وارد میکند .

شخص گذشته از آنکه یک سیستم کلی کار گزار بیولوژیکی میباشد ، سیستم پیچیده یی به حساب
میرود که سلوک مختلف را به نمایش میگذارد و در محیط خود تغییراتی ایجاد میکند . اضافه
براین ، او منبع انگیزه هاست - انگیزه هایی که سلوک خودش و هم سلوک دیگران را در برابر خود
متأثر میگرداند . خصوصیت دیگر میرساند که شخص بخشی از محیط را با خود حمل میکند و این
واقعیتی است که این نوشته بر آن روشنی بیشتر خواهد انداخت .

همین که از رویدادهای محیطی سخن میزنیم، هدف همان حادثاتی است که واقعاً به سلوك شخص پیوند دارد. این تعریف معمول از محیط نیست که اذعان میدارد: «محیط مجموعه‌ای از اشیا و تأثیرات پیرامون و یا شرایط بیرونی است.» در این تحلیل، که محیط بارخدادها مرادف واقع میشود، تنها به انگیزه‌هایی ارتباط میگیرد که بتواند با سلوك شخص پیوسته گئی حاصل کند.

تیوری سلوك، اصطلاح محیط را به یک گونه دیگر هم به کار میبرد. محیط به شرایط اجتماعی، فرهنگی و فیزیکی اطلاق میشود که بر زنده‌گی شخص اثر دارد. این شرایط آن گونه که به تیوری سلوك مربوط میشود فقط قسمتی از اصطلاح محیط را تشکیل میدهد. کتگوری دیگر، یعنی محیط بیولوژیکی نیز چنین موقف دارد. محیط بیولوژیکی، که شخص دائماً همراه با خود دارد و آن را با خود حمل میکند، از انگیزه‌هایی ساخته شده است که از ساخت آناتومیکی و عملکرد فیزیولوژیکی خود وی منشأ میگیرد.

شخص به اصطلاح نورمال، در طی عملیه رشد فرصتهایی به جهت تماس بارخدادهای محیطی به دست می‌آورد. درجه و مقدار بهره‌یی که شخص مزبور از این امکانات نصیب خود میسازد، در فرهنگ مربوطه اش کمایش مرسوم و معمول است. مضاف بر آن، ساختار آناتومیکی و عملکرد فیزیولوژیکی اوقناعت بخش است و به اندازه و سرعت معمول راه نصیح و پخته گئی را دنبال میکند؛ ولی برای شخص عقب افتاده، شرایط اجتماعی، فیزیکی و بیولوژیکی مساعدت نمیکند، بل این برخورد سودمند به حداقل میرسد. علاوه بر آن، مؤثریت چنین تماسها در اکثر حالات هیچ است. کمیت و کیفیت فرصتهای تماس درجه رشد را معین میسازد. هر قدر این مجالها محدود باشد، عقب افتاده گئی نیز به همان شدت جلوه گر میشود. باین، آن عواملی که رشد را مختل میسازد و یا تأخیری در روند آن ایجاد میکند، موضوع اساسی قابل مطالعه آن دانشمندانی است که به تیوری سلوكی عقب افتاده گئی گرایش دارند. در این مبحث عوامل مذکور از نگاه:

(۱) ساختارهای آناتومیکی و عملکردهای نابه هنجار (غیر عادی) فیزیولوژیکی، (۲) سوابق ناکافی تقویه و تشخیص، (۳) تقویه ناسودمند سلوك نامطلوب، (۴) انگیزش و تحریک شدید از جار انگیز مورد بررسی قرار خواهند گرفت. به منظور وضاحت بحث از هر یک از چهار کتگوری ذکر شده به تنهایی صحبت میشود؛ چه در واقع هر کدام آن از طریق بسیار پیچیده یکی بادیگری در حال تعامل اند.

اناتومی و فیزیولوژی :

کسی که از نگاه بیولوژیکی نابه هنجار باشد، قابلیت‌های جوی او، که ماهیت و اوج گیری شرایط تحریک کننده را متأثر میسازد، رنگ تغییر گرفته است و چون نابه هنجاریهای بیولوژیکی از معتدل گرفته تا حد افراطی و شدید موجود است، پس تأثیر آن بر تکامل فیزیولوژیکی به نوبه خود از بستبجه بودن تار یا نبخش بودن دامنه پیدا میکند.

این معلوم است که عکس العملها در برابر منبهات از نقص در کار اعضای جوی بدن و سیستمهای هماهنگ کننده داخلی، مانند سیستم عصبی مرکزی متأثر میگردد. چنانکه طفلی که یک جزء اناتومیکی و یا عملکرد فیزیولوژیکی را، که برای ابراز یک عکس العمل ضروری است، نداشته باشد هرگز نخواهد توانست عکس العمل مزبور را بیاموزد. طفلی که فاقد تار آواهاست نمیتواند همه گونه آوازهای لازمه سخن گفتن عادی را به در آورد، اما شاید بعضی عکس العملهایی را که هدف معین را برآورده سازد، (از این دید که آن عکس العملها محیط را به عین وجه متأثر میسازند) یاد بگیرد.

ولی این مشخص نیست که آیا انگیزه‌یی که مقدم بر یک عکس العمل واقع میشود، نیز از این نقص بیولوژیکی به گونه نامطلوب متأثر میگردد و یا خیر؟ هرگاه آن مهارتهای انسان که به جهت اداره بدن و حرکات لازم است، تکامل نیافته باشد، تعداد و نوع انگیزه‌های فیزیکی و اجتماعی قابل استفاده به جهت تماس نیز محدود میشود. تحدید در حرکت و جنبش سبب میشود تا نمونه‌های مکرر سلوکی ثابت، انباشته گردد. طفلی که به اصطلاح به پشت خرایده است، تنها انگیزه‌هایی را تجربه میکند که در بالای او قرار دارند و یا در خطوط دید او آورده میشوند. در حالی که اگر وی از یک پهلوی دیگر دور یزند و بایستند، با انگیزه‌های بیشتر در یک محدوده وسیعتر برخورد میکند. به عین وجه، کودکی که میتواند بر اشیا قبضه و تسلط داشته باشد، و با آن سرگرم شود، نسبت به طفلی که هنوز هم مشغول کسب حاکمیت و هماهنگ ساختن وظایف اعضای بدن خود میباشد از نگاه تجربه در موقف به مراتب بهتری قرار دارد. طفلی که خود میتواند آزادانه گشت و گذار کند در مقایسه با طفل عقب افتاده‌یی که برای چنین حرکات باید دست نگر و امیدوار به لطف دیگران باشد به اوضاع تازه بیشتر اندر میشود و تحارب بیشتر میابدوزد. نقص بیولوژیکی در طفل سبب میشود که نتواند به برخی انگیزه‌ها دسترسی داشته باشد و یا اینکه این توفیق با تأخیر حاصل آید.

انتظار و طرز دید دیگران نیز مورد دیگری است که انگیزش یک طفل معیوب را محدود میسازد. اگر نمای جسمی و قیافه یک طفل مرغوب نباشد، ممکن است دیگران از نزدیکی شدن به او امتناع ورزند و یا زود او را ترك بگویند و یا اینکه اصلاً او را در نظر نداشته باشند و این حالتی است که منتج به تحمیل محرومیت مزایایی از انگیزه های اجتماعی بر عیب جسمی میگردد. مزید بر آن، والدین طفل معیوب، نسبت به او توجه و غمخواری کافی و لازم را ندارند، سطح آمیزش او با خواهران، برادران و اطفال کوچک و همسایه پایین است و بالاخر، اگر این طفل مکتبی هم باشد، برخورد او با یای مکتب، هم صنفها و معلمان نسبت به او نه چنان است که با دیگران می باشد.

روابط اجتماعی محدود و یا مبتنی بر امتناع و خود داری، طفل را از برخورد های اساسی عقلانی و اجتماعی که از طریق مردم تأمین میشود، به دور نگه میدارد. مثلاً سلوك پیچیده ای چون تفکر به گونه انتزاعی و یا حل مسایل در مراحل نهایی دوره طفولیت انکشاف میکند و این هم تنها هنگامی که کسانی موجود باشند تا انگیزه های لازم را ترتیب و تنظیم کنند (مسایل را طرح کنند و یا از تشابهات و اختلافات اشیا سخن بزنند)، عکس العملها را تحریک نمایند (پرمشهایی نمایند و برای حل آن ایماها و اشارات فراهم بیاورند) و در برابر پاسخهای ارائه شده عکس العملهای مناسب نشان دهند (پاسخهای صحیح را تأیید نمایند و طفل را در تصحیح جوابهای نادرست کمک کنند). تعاملات و برخورد های بیشماری نظیر این در زندگی روانه هر طفل در خانه، در همسایه گاهی و در همه جا رخ میدهد. به همین نهج، رشد مناسب طرحهای سلوك هیجانی نیز در پهلوی اقتضات دیگر بارمند تجربه مکرر برخورد های اجتماعی مانند توجه، تقدیر، پاداش و علافه مندی به سلوك مطلوب می باشد. عیب ساختاری و عملکردی و یولوژیکی یک حقیقت زنده گاهی است. اطلاعاتی که با این عیب گرفتار اند، از نگاه رشد در موضع عقب افتاده گاهی قرار میگیرند، ولی مسأله مهم این است که عملیه رشد آنان باید تا حد امکان به جلو برود و این چیزی است که روانشناسان در پی تأمین آن برای اطفال معیوب اند.

تقویه و تشخیص :

تقویه اصطلاحی است که تعریف و توضیح آن به گونه ای که قناعت هر کس را حاصل کند یک اندازه مشکل است. تقویه تقریباً با پاداش مترادف می باشد. در این جا هدف از تقویه عارت از آن حادثه انگیزه محیطی است که بعد از یک عکس العمل واقع میشود و احتمال وقوع عین عکس العمل را در

آینده بیشتر میسازد. سلوکی که در برابر چنین انگیزه حساس است به نام سلوک عملی یاد میشود و سلوک کلامی، حرکتی، اجتماعی، ذهنی و هیجانی همه را دربر میگیرد.

انگیزه‌یی که بعد از سلوک عملی واقع میشود به نام «حادثه انگیزه‌یی» یاد می‌گردد؛ بدین جهت که به وقوع یک تغییر قابل ملاحظه، تأکید صورت گیرد. این تعبیر چیزی به حادثه می‌افزاید. (مثلاً طفل از مادر خود آب بخواند و آن را حاصل بدارد). حادثات انگیزه‌یی که سلوک عملی را تحکیم می‌بخشند به نام «انگیزه‌های تقویه کننده» موسوم بوده عملکرد تقوینی دارند.

تقویه به تنهایی وجدان حادثات دیگر وقوع نمی‌یابد، به واقعات دیگری حادث میشود که شرایط افزایش و پیاکاهش در احتمال وقوع سلوک عملی را ایجاد میکند. در این رابطه خصوصاً آن حادثات انگیزه‌یی اهمیت ویژه دارند که درست در لحظه قبل از ابراز عکس العمل تقویه شونده وقوع می‌یابند. اینها انگیزه‌های تشخیصی می‌گویند؛ زیرا علائمی را تهیه می‌دارند که شخص را به ابراز سلوک قابل تقویه سوق میدهد. بنابراین، انگیزه‌های تقویه کننده و تشخیص‌کننده یکی با دیگری وابستگی و پیوند دارند.

یک انگیزه میتواند هر دو وظیفه را انجام بدهد، یعنی میتواند هم تشخیصی باشد و هم تقوینی. لبخند مادر را مثال می‌آوریم. وقتی طفل یک عکس العمل مطلوب را در جریبان صرف عداوت و روی دسترخوان خانواده‌گی نشان میدهد و مادر رضایت خود را از طریق لبخند ابراز می‌دارد، احتمال این که آن عکس العمل باز هم واقع شود، زیاد می‌گردد. در اینجا لبخند نقش تقوینی دارد و اما اگر در موردی لبخند، طفل را به آغوش مادر میکشاند، در این صورت لبخند محیط انگیزه تشخیصی عمل کرده است.

به صورت عموم، درجه پیشرفت طفل در جهت به میان آوردن ذخیره‌یی از تشخیصها و حتی مهارتهای حرکتی به چهار مورد آتی بسته گشته است: (۱) تعداد و نوع فرصتهایی را که دیگران خصوصاً والدین از طریق عمل خود برای طفل مساعد می‌سازند، (۲) مشخصات اشیای فیزیکی، (۳) خصوصیت‌های ساختاری اناطومیکی و عملکرد فیزیولوژیکی طفل و (۴) وضع صحیح و پخته‌گی او. باید انسانها را به‌دخیره معتدبه محیط اجتماعی، ذهنی و حرفه‌یی به‌بار آورد، یعنی سلوک که به درجه عالی قابل تقویه باشد؛ ولی از طرف دیگر، محیطی که زمینه تقویه تشخیص و رشد سلوک پیچیده

حرکتی و کلامی را محدود میگرداند، باید اطفال منسوب به آن محیط از نگاه تبارز سلوك اجتماعی قابل استفاده، در وضع نا مطلوب قرار داشته باشند.

بنا بر استنتاجهایی که از پرنسیپهای سلوكی به عمل آمده است سه دسته از حالات وجود دارد که در آن این گونه سلوك نا مناسب به ظهور میرسد: وقتی تقویه ها بلاخص تقویه های اجتماعی نا کافی و ضعیف باشند؛ وقتی تقویه موجود نباشد و یا به گونه نامعین و نامشخص صورت گیرد و سرانجام وقتی برنامه برای رشد مهارتهای و تشخیصهای اساسی در دسترس نباشد و یا درست تنظیم نیافته باشد. در پایان بر هر یک از حالات مذکور روشنی بیشتر انداخته میشود.

تقویه های نا کافی و ضعیف: در برخی از خانواده ها خصوصاً در آنجا که والدین و دیگران (بنا بر هر علتی که باشد) جز رفع نیازهای بیولوژیکی طفل، او را به اصطلاح به حال خودش رها میکنند، تقویه نا کافی و ضعیف است و طفل به عقب افتاده گی کشانیده میشود. سلوك اجتماعی و کلامی طفل، از عدم تقویه و یا تقویه قسمی شدیداً متأثر میگردد. والدین را میتوان مهمترین منبع تقویه سلوك مذکور در مراحل ابتدایی دوره زنده گی طفل دانست.

شواهد موجود میرساند که عین عملیه ها و شرایطی که باعث ایجاد نا به سامانیه ها در سلوك یک طفل میشوند، به همان سان رشد او را نیز متأثر میگردانند. نا توانی در استقرار سلوك که طفل آن را به منظور مقابله با اوضاع موجود فرا گرفته است، سرانجام سبب از بین رفتن آن سلوك میشود. مضافاً، این حالت طفل را تا بدان جا میکشانند که در آموختن سلوك تازه در موقف نا مطلوب قرار میگیرد. سلوكی که یادگیری آن مستلزم عکس العملهایی از نوع ناپدید شده است. رشد کلامی در این راستا بهترین نمونه و مثال است. چون سلوك کلامی اساس پیشرفت در رشد عقلانی، اجتماعی، هیجانی و حرکی را تشکیل میدهد، بنا بر آن، تقویه نا کافی سلوك کلامی در مراحل ابتدایی موجب عقب افتاده گی در ساحات متذکره میگردد.

بسیاری از اطفال عقب افتاده نا هنجاریهای سلوكی دارند و همه اطفالی که با مشکلات عمیق سازشی گرفتارند از نگاه رشد پیشرفت نداشته اند.

در این جا از یک حالت دیگر که باز گوینده ایجاد تقویه ضعیف اجتماعی است، سخن میگوئیم و آن نمای جسمانی «قیافه» طفل است که گویا مورد پسند دیگران قرار ندارد. چنانکه قبلاً اشاره

رفت ، يك ساخت به خصوص بيولوژيكي ميتواند به فقدان تماسهاي اجتماعي و تجارب بشاي فزيكي منجر شود و نتيجه آنكه طفل غير جذاب و زشت كمتر ميتواند چنان مجالهاي را حاصل كند كه از طريق آن با انگيزه هاي تقويتي و تشخيصي پيوند برقرار شود .

تقويه نامشخص يا فقدان تقويه : يكي از راههاي كه سلوك (بلاخص سلوكي كه تنبها ضعیف حسی و اجتماعی آن را به پانگه داشته است) ميتواند ناپديد شود ، همانا متوقف ساختن تقويه است . واين عمليه به نام « اطفاء » يا خاموش شدن سلوك (عكس العمل) يادميگر دد ، گفته ميتوانيم كه اطفاء نميتواند از تقويه ناقص (قسمي) ناسي شود . اشياي فزيكي و تعاملات اجتماعي پراگنده بسياري را ميتوان حساب كرد كه هر کدام آن سلوك را يار جا نگه ميادارد (تسم ، اساره سر ، حركت چشم و غيره) . معهدا اگر يك خانواده در حال مبارزه با انواع مشكلات خانواده گي باشد آن فاميل نميتواند تعاملات اجتماعي و يا اشياي فزيكي را به منظور تقويه سلوك تهيه بيند .

ارائه تقويه ها به صورت نامشخص نيز ميتواند سلوك را از انكشاف باز دارد و يا اينكه آردا تضعيف كند . در مواردی كه در خانواده ، يك طفل بيمار و يا معيوب وجود دارد ، اين مسأله به گونه مشخص قابل درك است . والدين بنا بر نگراني ، ترحم و يا هر احساس ديگري كه نسبت به طفل دارند از مواظبت و مراقبت او لحظه ي هم بار ميياستند و البته اين خدمتگراي بدون قيد و شرط هم صورت ميپذيرد . آنان ميكوشند تا هر احتياج و خواسته طفل را با صرف نظر از اينكه معقول و يا نامعقول است به جا آورند . اين طفل وقتي بدون دليل و علت و موجهي چيچ برآورد ، والدين احصار ميشوند ، كه آنان از طريق اين عمل خود چيچ كشيدن او را تقويه مينمايند . يا اينكه وقتي مثلاً او غذاي خود را برگر داند (استفراخ كند) آنان اصرار ميوررند تا به اصطلاح لقمه ديگري بر دارد و آنگاه كه او بخواهد كسي در نزدش باقي بماند اين خواسته هم به جا آورده ميشود . چنين طرز برخورد ها سرانجام سلوك كنجكاوي و نجس طفل را تضعيف ميكند و عواقب آن براي طفل خيلي نامطلوب هم خواهد بود . در ذيل از عواقب احتمالي مزبور سخن ميزنيم :

رشد ناقص مهارتها : اگر طفل موقع نيابد و يا بسيار كم اتفاق يفتند تا با اشخاص و اشيا تجربه و تعامل كند در آن صورت اين مجال براي ايش ميسر نخواهد بود تا آن گونه سلوك قابل استفاده ي را كسب و حفظ نمايد كه از طرق عمليه هاي تقويه استحكام يافته باشد . سلوك قابل استفاده ، شامل

«تأثیرهای اداره بدن، تأثیرهای دست، خزیدن، راه رفتن، دویدن، خیز زدن، لغزیدن، بالاشدن، گذشتن، جملات و عبارات را با آوا ساختن و ارتباط بخشیدن کلمات گفتاری و نوشتاری به اشیا، رمزها و کلمات دیگر میباشد.»

«بر برخی از حالات، قیود و محدودیت سبب میشود که رشد طفل به عقب افتد، حالات مزبور عبارت اند از:»

(۱) وقتی با طفل طوری برخورد صورت گیرد که گویی نا به هنجار و یا بیمار مزمن باشد. در یکی از مطالعات نادر آزمایش، وقتی والدین یک دختر چهار ساله در برابر او از شیوه های بسیار ابتدایی و به طرز کودکانه تربیتی استفاده کردند، این نحوه برخورد سبب گردید که طفل مذکور سخن زدن را یاد نگیرد و با چنان عدم هماهنگی حرکتی بدن گرفتار آمد که وقتی میخواست از جا حرکت کند در هر بار با افتیدن و لغزیدن همراه بود.

(۲) وقتی والدین شیوه های غیر عادی و مربوط به طرز شخصی شان را در تربیه طفل به کار اندازند: در یکی از گزارشهای کلاسیک در ارتباط به این وضع، او مادر کرولالی سخن به میان آمده است که طفل خود را در حالت تجرید و دور از تماس دیگران نگاه میکرد. به صورتی که این مادر با طفل خود جدا از بقیه اعضای فامیل در یک اتاق تاریک به سر میبرد. طفل مزبور وقتی به سن شش و نیم سالگی رسیده بود تنها از طریق اشارات و به آوردن آوازهای عجیب میتوانست با مادر خود مفاهیم کند و این در حالی بود که شنوایی نورمال به نظر میرسید. طفل نسبت به دیگران خصوصاً مردان احساس خشم و ترس نشان میداد و عکس العملش در برابر اشیا غیر عادی مینمود. چنانکه وقتی یک توپ در مقابل او گذاشته شد آن را به صورت نفر مقابل حواله کرد. درجه رشد ذکاوت و پیشرفت اجتماعی او نیز به همین قیاس در سطح بسیار ابتدایی باقی مانده بود.

(۳) وقتی محیط از نگاه وجود افراد برانگیزنده و اشیای سرگرم کننده خالی باشد: یک محیط اجتماعی غیر متکاثف نه تنها دُمات وقوع انگیزه های تقویه کننده اجتماعی را کم میسازد، بل فرصتهایی را که یک طفل باید از طریق آن در فعالیتهای پلان شده سهم بگیرد، نیز محدود میگرداند. اگر قرار باشد طفل مهارتهایی را فرا بگیرد و یا به دانش و معلومات خود بیفزاید پس باید به جهت یوآورده شدن این مأموله، مرجعی در پیرامون او قرار داشته باشند. مردم از لازمه های فراهم

گردانیدن محیط به منظور نشوونمای خوی، عادت و مورال اند و بالاخر، مردم اند که زمینه فرا گرفتن ارزشها، علایق و نگرشهای مناسب جامعه مربوط را تأمین میکنند و سرانجام، (۴) وقتی عناصر لازمه فزیک نظریه شرایط و احوال اجتماعی و اقتصادی موجود نباشد.

تقویه سلوك نامطلوب :

بعضاً عقب افتاده گی از جهتی بروز میکند که سلوك نامطلوب تقویه شود. طبیعی است که هیچ پدر و مادری آرزو ندارد تا شاهد رشد سلوك نامطلوب در طفل خود باشد، ولی سلوك مذکور فقط از جهتی تبارز میکند که والدین آن را نپسندیده اند و با این ظل که که توجه به آن موجب ردایش میگردد، خویشتن را مصروف آن سلوك ساخته اند، بیخبر از آنکه در دراز مدت، هم سلوك نامطلوب مذکور و هم سلوك توجه و سرگرم بودن والدین با آن هر دو تحکیم بیشتر میابند. اعمال و برخوردهای والدین طفل را به صورت مثبت تقویه میکند و عملی که سبب به تأخیر انداختن آن سلوك نامطلوب میشود، والدین را به گونه منفی تقویه میبخشد. مثال این جریان را در طفلی که خواسته های خود را از طریق خشم و غیظ به دست می آورد میتوان مشاهده کرد. والدین چنین یک طفل در واقع با شرایطی که غیظ را ایجاد کرده است، نوعی سارش کرده در نتیجه این سلوك را تقویه کرده اند. و این احتمال هم بعید نیست که والدین مزبور به منظور خاتمه دادن به آن سلوك ناپسند حتی هوشدار دهنده طفل تسلیم شده باشند. بنا بر آن، عکس العمل آنان غیظ را در طفل تحکیم بخشیده. اینکه طفل در همان لحظه سلوك مذکور را خاموش گردانیده تسلیم طلبی والدین را تقویه نموده است.

آنچه در بالا گفته شد روند تخنیک تقویه سلوك نامطلوب است؛ ولی سوال این است که این وضع چگونه میتواند با عقب افتاده گی در رشد ارتباط بگیرد؟ جواب این است که در قدم اول سلوك نامطلوب نحوه اساسی عکس العمل طفل است. اگر چه طفل پیوسته چیغ میکشد و غیظ و خشم را به نمایش میگذارد، نمیتواند در آموختن سلوك مطلوب اجتماعی و یا تربیتی قدم مؤثری بردارد. اضافه بر آن، تربیت رسمی و یا غیر رسمی هم نتیجه چندان نمیدهد. این طفل نمیتواند خویشتن را مدت نسبتاً طولانی به کاری سرگرم بسازد و یا توجه خود را به امری معطوف نگه دارد و حتی یک حادثه کوچک غیر تقویتی، مثلاً تصحیح یک اشتباه ناچیز سبب میشود تا سلوك دوری جوینانه

و انزجار انگیز را نشان بدهد. در یکی از مطالعات بالای یک طفل منزوی و عقب افتاده، که در سنین قبل از دورهٔ مکتب قرار داشت، روانشناس مجبور گردید تا قبل از تربیهٔ مجدد وی سلوک دوری جویانه را تضعیف و یا خنثی بسازد. از طرف دیگر، سلوک نامطلوب سبب میشود که دیگران از طفل بیزاری نشان بدهند و بدین صورت طفل مزبور نتواند فرصتهای مناسب تعاملات اجتماعی و حتی تربیتی را حاصل دارد و این به نوبهٔ خود رشد سلوک او را به عقب نگه میدارد.

اطفال و دیگران او را زشت و بدخو تلقی میکنند و تقریباً غیر قابل آوازش خوانده میشود و چیر طفل خود را درست در موقعیتی مییابد که یک طفل معیوب در آن قرار دارد.

تحریک شدید انزجار انگیز :

نوع دیگر برحورد که موجب عقب افتاده گی در عمل رشد میگردد به نام تحریک احتمالی شدید موسوم است و این به هردو حالت، یعنی تسبیح شدید به منظور از بین بردن یک سلوک به خصوص و هم به جراحات ناشی از آن مثلاً در هنگام تداوی اطلاق میشود.

تحریک انزجار انگیز نتایج متنوعی را به دنبال دارد. نخست اینکه این تحریک میتواند سلوک فعلی را از پیشرفت باز دارد و سلوکی را که مقدم بر آن واقع شده است، سرکوب کند. اگر تحریک معتدل باشد سلوک سرکوب شده شاید مجدداً ظاهر نماید. جرح سطحی عینک را و فقط چند دقیقه بیهوش میتواند طفل را از حرکت باز دارد؛ ولی اگر سرکوب ساختن سلوک بسیار شدید باشد، سلوک مبرور برای مدتهای طولانی بار جلوه نخواهد کرد. چنانکه با استفاد به راههای مستند کلبیک و قتی والدین غیر سورمال و یا هاست، طفل خود را بیرحمانه تنبیه کرده اند آن طفل تا چندین سال از حرف زدن باز مانده است.

ثانیاً موضع و صحنه‌یی که تحریک انزجار انگیز در آن صورت میگیرد خود انزجار انگیز میگردد، یعنی اوضاعی که قبلاً وجههٔ مثبت و یا خالی از تأثیر به خصوص داشت، حالا زشت و ترس آور تلقی میگردد. مثلاً وقتی طفل از بالای اسپ مورد علاقه اش به زمین پرتاب شود، عکس العملها بعدی او در برابر حیوان با ترس همراه خواهند بود. از بین بردن چنین یک انگیزه نوعی تقویت مفر است به این صورت که تمایل به جهت دوری جستن و امتناع از مقابل شدن با آن وضع و یا شایستگی، مییابد (اگر طفل بالای اسپ قرار داده شود و او گریه را سر بدهد و بنا بر آن، دیگر از این عمل

پرهیز صورت بگیرد، در این صورت سلوك گریستن تقویه میشود و ترس از اسب و اشیای مربوط به آن همچنان باقی میماند.)^۱

اذعان به این امر مشکل است که کدام دسته سلوك از طریق تقویه منفی قوام میگیرد؛ ولی این معلوم است که سلوك امتناعی دامنه تعاملات موحود و قابل استفاده برای طفل را محدود میسازد. در بسیاری از حالات تعاملاتی متوقف گشته اند که برای رشد ضروری بوده اند (مثلاً حرف زدن)، یا آن وضع و حالتی که طفل نتوانسته در آن قرار گیرد، جزء اساسی محیط تربیتی بوده است (مثلاً موجودیت پدر) و گذشته از همه انگیزه ها و عکس الهملهایی که مستقیماً در تعامل ارجار انگیز دخیل نموده اند به این طریق حصلت ارجار انگیز را کسب کرده اند. ثالثاً، انگیزه های انزجار انگیز شاید واکنشهای فیزیولوژیکی را تحریک کند (مثلاً ترشحات معده در برابر انگیزه های ترسزا) که در این صورت عملکرد بیولوژیکی مختل میگردد و توانایی و ظرفیت بالقوه طفل به جهت تعاملات مفید تضعیف میشود

مآخذ و سرچشمه ها

- Rothstein, J. H. **Mental Retardation**, 2nd. ed., Sydney: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971
- Luria, A. **The Mentally Retarded Child**, (English translation by Robinson and Kirman), N.Y.: The Macmillan Co., 1973
- Koch, R. and Dobson J. **The Mentally Retarded Child and His Family**, N.Y Bruner/Mazel, Publisher, 1971
- Telford, J. **The Exceptional Individual: Psychological and Educational Aspects**, New Delhi: Printice-Hall of India, Pvt. Ltd., 1968
- Bijou, A. **The Mentally Retarded Child**, (Readings in Psychology Today) Del Mar: CRM Books, 1968

لیکسیکه اوفراز یولوژی لیکسیکه اولیکسیکولوژی

(لومری برخه)

۱- داخبره چی لیکسیکه څه شی دی اوفراز یالوجی څه ته ویل کیږی ددغی څیړنی دلولی عنوان په څیرو لیکل شوه. لیکسیکه اوفراز یالوجی دژبی دجوړیدو ډیره مهمه برخه گڼل کیږی او هغه څو چی دژبی علم یاهه بله وینا دژبپوهنی سره مینه لری هغه لپاره په دی برخه کی معلومات تر لاسه کو. ډیره زړه پوری گڼل کیږی. لیکسیکه اوفراز یالوجی که څه هم په خپلو کی دځینو اړخونو له مخ نژدی والی لری خو یوشی نه دی، یوله بله پوره توپیر لری، چی په خپل خپل محای کی به یی بیلای. توپیرونه نروسه وسه څرگند کړل شی.

لومری دلیکسیکه اولیکسیکولوژی په باره کی په لنډ ډول ضروری معلومات وړاندی کیږی، ورپس ددغی څیړنی اصلی برخه چی « دلغاتو دمعناوو ډولونه » نومیزی په باره کی یی لږ و ډیر معلومات وړاندی کوو، بنایی په دی برخه کی معلومات مینه والوته په زړه پوری اوسی.

لیکسیکه څه شی ده؟ لیکسیکه او دانگلیسی ژبی « Vocabulary » (۱) یوه معنی لری. لیکس د یونانی ژبی له دغو لغوی واحدونو څخه منځ ته راغلی ژبی اصطلاح ده:

۱- Lexikos : شفاهي ، ۲- Lexis : لفظ.

پهځله ليکسيکه په دې ډول تشرېح کيږي: د ژبې ټولو لغاتو يابه بله وينا د ژبې ټولې هنې قاموسې پانگې ته ويل کيږي، چې د ټولنې په ټاکلي ټولنيز- اقتصادي جوړښت کې يې لري، په هغه وخت کې د بدلون سره مخامخ کيږي چې هماغه ټولنيز- اقتصادي جوړښت د توليدي، کلتوري، علمي اونورو پرمختيا موندنې په سبب و اوړي، يعنې بله ټولنه چې د پخواني دورې څخه پرمختللي وي منځ ته راشي ياداجې دنوي پرمختللي ټولنيز- اقتصادي جوړښت درلودونکې وي. (۲) ليکسيکولوجي څه شی ته ويل کيږي.

دغه اصطلاح چې هم په پاس عنوان کې راغلې ده په باره کې يې لنډ معلومات په دې ډول دي .
ليکسيکولوجي له دغو دوولغوي واحد ونوڅخه جوړه شوی ژبني اصطلاح ده:

۱- Lexikos - لغوي، ۲- Logos - زده کړی .

ليکسيکولوجي د ژبپوهنې هغه څانگه ده، چې ليکسيکه ترڅېړنې لاندې نيسي.

ليکسيکولوجي دخپلې دندې له مخې په دغه دووبرخوېشله شوی ده :

۱- تاريخي، ۲- تشریحي.

تاريخي ليکسيکولوجي د ژبې د قاموسې پانگې منځ ته راتگت د پرمختيا په حالت کې يې څېړي. تشریحي ليکسيکولوجي د ژبې په اوسني حالت کې د لغاتو معناوې، سيمانتيکه، د قاموسې پانگې حجم اوجوړښت، د لغاتو د سېک خصوصيات اوداسې نور څېړي. (۳)

سيمانتيکه څه شی ته ويل کيږي؟

دا ديوناني ژبې د (Semantikos) - نښانې کوونکې په معنی اصطلاح څخه راغلې ده او اوس دغه دوی معناگانې لري.

۱- د ژبې، ديپلايلو لغاتو اود لغاتو د پرمخو معنا درلودونکي خوا،

۲- د سيماسيولوجي په معنا.

سيماسيولوجي هم ديوناني ژبې د سيماسيا اولوگوس څخه راغلې اصطلاح ده او په دې ډول تشرېح کيږي: دادژپوهنې هغه څانگه ده چې د لغاتو معناگانې اود دغو معناگانو بدلون ته تر مطالعې لاندې نيسي او څېړي يې. (۴)

د پورتنيو ټولو تشرېحاتو سره سره ليکسيکه اولکسيکولوجي په لنډ او در اغلي تعامل مېرسم په دې ډول معنا کيږي:

۱- لیکسیکه - لغات، ۲- لیکسیکولوجی- دلغاتو لگلم یالغت پوهنه. (۵)

دلغت معنا او د لغوی معناوو ډولونه :

په ژبه کې هر لغت پرته د لغوی معنا څخه نوری خواوی هم لری چی په پای کی لغت د لغوی معنا درلودونکی شوی دی. دلغت نوری خواوی دادی :

۱- دلغت غریزه خوا: په دی کی دهماغه لغت ټول غږونه چی ټاکلی لغت ورڅخه جوړشوی دی راځی .

۲- دلغت مورفولوجی خوا: په دی کی دلغت هغه ټولی معنا درلودونکی برخه راځی چی د مورفیم په نوم یادېږی.

کله چی د ژبی د هر لغت غریز او مورفولوجیکي اړخونه بشپړشوی اوسی نویایی معنا تر کتنی او پاملرنی لاندی نیول کیږی. له دی څخه څرگنده شوه چی هر لغت دغه دری دکتنی وړ اړخونه لری

۱- دلغت غریز جوړښت، ۲- دلغت مورفولوجیکي پایه بله وینا صرفی بڼه، ۳- دلغت لغوی معنا

دلته د موضوع سره سم لغت ددریم اړخ یعنی لغوی معاله مخی پی څیړو دلغت د لغوی معنا یعنی څه؟ دلغت لغوی معنا په حقیقت کی دلغت د غریز جوړښت اوشی یاپدیدي ترمنځه تناسب دی. کله چی یولغت اوریده کیږی یایی لیکلی بڼه لیده کیږی نو په دی وخت کی د اوریدونکی یانیدونکی په ذهن کی هغه شی یاپدیده مجسم کیږی چی په دغه لغت باندی نومول شوی وی. یا په بله وینا د زیاترو اصلی لغاتو لغوی معنا دعینی پدیدو، شیانو یادشیانو د طبقوهغه تفکری انعکاس (شکل) دی، چی فعالیتونه، خصوصیات، مناسبات اوداسی نور اړخونه پی ورباندی څرگند پږی. (۶)

دلغاتو په معناگانو باندی د پدیدو اوشیانو ټولی نښی نښانی نه منعکس کیږی یوازی هغه نښی نښانی پی ورباندی څرگند پږی چی نومول شوی پدیده یاشی ورباندی دنورو پدیدو اوشیانو څخه توپیر کړای شی. د مثال په ډول که څو ک و وایی: «دایوه مرغی ده». دلته د مرغی دلغت معنا چی دنورو لغاتو د معناوو څخه چی ورباندی څرگند پږی داسی شکل منعکس کیږی: دا داسی ژوی دی چی بڼکی، وزر، مښوکه او ځینی نوری ځانگړی نښی نښانی لری او په دی باندی د هغوساکنو څخه چی دغه نښی نښانی نښان لری د توپیر پږی. (۷) په ژبه کې ټول لغات د لغوی معاوو درلودونکی نه دی لکه امکانی لغات، ادات اوندائیېه لغات چی د پښو اوشیانو سره پخپله په مستقیم ډول اړیکي نه لری نو د لغوی معاوو درلودونکی

لغتنه دی. دغه ډول لغات هم معناوی لری خو ددوی معناگانی داصل یاخپلواکو لغاتود معنا-
گانو سره توپیر لری. ځکه په ناخپلواکویا مرستیالو لغاتو باندی بیلا بیل احساسات دخبری کوونکی
او واقعیت ترمنځه اړیکي اونور وړ واقعیتونه څرگندیزی. (۸)

خپلواک او مرستیال لغات یو تر بله څه توپیر لری ؟

په پښتو ژبه کی هم دځینو ډیرو نور وژبو په شان لغات دکلام دتو کوله مخی په دوو ډولویا دوو
ځانگړو ویشل کیزی چی یو ډول ته یی خپلواک او بل ته یی مرستیال لغات ویل کیزی.

خپلواک یا مستقل چی داصلی لغاتوپه نوم یادیزی هغه لغات دی چی کوم شی ورباندی ونومول
شی، لکه: هلک، میز، کور، اوبه، ډوډی اوداسی نور یا داچی دشیانوښی ښانی اوڅرنگوالی
ورباندی ونومول سی. لکه سکلی، لوی، سپین، شین اونور. یادشیانو شمیر ورباندی یاد شی لکه:
دوه، دری، نه، لس اونور، یا ورباندی فعالیت ونډول شی لکه: لیکل، لوستل، زده کول، خوړل او
داسی نور، یاد فعالیتونو ښی ورباندی ونومول شی لکه: ژر، ورو، مینه اونور.

مرستیال یا کومکی لغات هغه دی، چی دخپلواکو لغاتو اوجملو ترمنځه داړیکو پیدا کولوپه برخه
کی مرسته کوی، لکه: زه له ننگرهار څخه راغلم، احمد پوهنتون ته راغی، ځکه چی ناروغ و.
دلته (د، څخه، ځکه، چی) مرستیال لغات دی.

دلغاتودغه دواړه ډولونه (خپلواک او مرستیال) هر یوی دکلام یو توکی پوری اړه لری لکه په دی
ډول .

۱- زده کړی، ښوونکی، ښوونځی، پوهنځی، پوهنتون اونور په اسم پوری اړه لری .

۲- ښکلی، لوی، سپین، شین اوداسی نور په صفت پوری اړه لری.

۳- یو، دوه، دری، لومړی، دویم، دریم اونور په عدد پوری اړه لری.

۴- زه، ته، هغه، مونږ، تاسی، هغوی اونور په ضمیر پوری اړه لری.

۵- لوستل، لیکل، ویل، چټل اوداسی نور په فعل پوری اړه لری.

۶- ښه، ساته، دلته، هلته اونور په قید پوری اړه لری.

۷- د، په، پر، تر، له، یی مخینه یا پریډ لوگونه گڼل کیزی .

۸- لر، له، ته، پسینه، یا پسلیلو گونه دی.

۹- مه، نه، ادات دی، چی لومړی یی د نهی او دویم یی د نفی ادات دی.

۱۰- ربط: که، مگر، او، کنه، که څه هم.

۱۱- ندا: واه، وخ، واوا، اها، اه، وا، ا، او، ای ...

په پورتنیو ډولونو کې دکلام دغه شپږ توکي (اجزأ): اسم، صفت، عدد، ضمير، فعل او قيد خپلواک لغات دی چی دجملې ارکان ورڅخه جوړیږي اونور دغه څلور توکي: مخینه، پښه، ادات اوربړ، مرستیال لغات دی، ځکه چی دجملې ارکان ورڅخه نه شی جوړیدای: «ندائیه» نه په خپلواکو اونه په مرستیالو لغاتو کې راځي. (۹)

اوس چی د خپلواکو اومرستیالو لغاتو په باره کی څه ناڅه د ضرورت وړ معلومات وړاندی شول نودلغوی معنا په باره کی نوری غیر یی په دی ډول لیکل کیږي.

لغوی معناگانې په دری ډولونو ویشل شوی دی. چی هره یوه یی ځان ته موضوع گڼله کیږي لکه

۱- مخامخ یا نومیزه معنا؛ ۲- فرازیالوجیکي اړونده معنا؛ ۳- نحوی شرطی معنا. دمخامخو یا نومیزو معناگانو درلودونکو اصلی لغاتو مثالونه دادی: قلم، ښکلی، لیکلی اونور هغه څه چی په لومړی لغت (قلم) پوری اړه لری دشیانو په ډله کی راځي، ددوهم لغت (ښکلی) معنی دڅرنگوالی په کټه گوړی کی راځي اوددریم لغت (لیکل) معنا د فعالیت څرگند وی ده. په دی ډول د خپلواکو لغاتو معناوی په حقیقت کی دعینی نړی دشیانو او پښو انعکاس دی چی انسان دهر لغت دڅر په اوږدو یاد لیکلی ښی په لیدو دعینی نړی سره اشنا کوی. همداسبب دی چی د مترقی ایډیالوجی پوهانو ژبی ته دلغاتو څخه جوړه شوی ژبی ته په خپل ځای کی پام وراړولی دی او په باره کی یی داسی ویلی دی: «دتولید طرز په وروستی تحلیل کی د ژبی ډیر مختیا په اساس کی پروت دی ژبه په عین حال کی دخلکو تولیدی، اقتصادی، سیاسی، ایډیالوجیکي مناسباتو، کلتوری ژوند اوداسی نوروسره مرسته کوی اود ټولو ټولنیزو پدیدو سره مقابلی اغیزی لری. (۱۰)

۲- فرازیالوجیکي ارتباطی معنا: دادلغت هغه لغوی معناه چی دلغاتو په کلک ترکیب کی یی

ځای نیولی وی. هغه خپلواک لغات چی په دغه ډول ترکیب کی یی ځای نیولی وی خپله خپلواکی یی دلاسه ورکړی وی اواړیکي یی دنور په ترکیب کی دننه لغاتو سره ډیری نژدی اومحدودی وی. (۱۱) فرازیالوجیکي ترکیب دورځنی ویناییز ترکیب سره توپیر لری. نوځکه خپلواک لغات په ویناییز ترکیب

کي خپله خپلواکي په بشپړ توگه ساتي ، مگر په فرازيالوجيکي ترکيب کي خپله خپلواکي له لاسه ورکوي لکه په دغه فرازيالوجيکي ترکيب کي چي خپلواکو لغاتو خپله خپلواکي له لاسه ورکړي ده او په گډه ديوې بلي معنادر لودونکي شوي دي : «په وچ مټه ماتول» - تنه ا په زور بازو دشمن راشکست دادن - (۱۲) دلته که څه هم (وچ) ، (مټه) ، (ماتول) د هغو لغاتو په ډله کي راځي چي د پورتنيو تشرېحاتو له مخي خپلواک گڼل شوي دي ، خو معنایي چي بل ډول خصوصيت غوره کړي دي . نو ځکه دغه ډول لغوي معناته فرازيالوجيکي ارتباطي معنوي کيږي .

۳- نحوي شرطی معنا : دادلغاتو هغه معناگانې دي ، چي په ټاکلي قرينه کي يې لري . (۱۳) په دي برخه کي هغه لغات چي لفظي تجانس لري راوړای شولکه : لور (طرف) ، لور (داس) . که وويل شي : ريدي په کوم لور ولاړ ؟ دلته څرگنده خبره ده چي د قريني له مخي «طرف» معنایي ، که وويل شي : د لوگري چي لو د لاسه نه کيږي لور په لوبه تيره کوي . په دغه متل کي د قريني له مخي «لور» معني «داسي» ده ، همدا سبب دي چي دغه ډول معناگانو ته نحوي شرطی معناگانې ويل کيږي .

لغت د ژبي د لغوي او گرامري واحد په ډول :

لغت چي د وينا اساسي واحد دی نو د ژبپوهي ديلايلي لوځانگوله خواتر څيړني لاندې نيول کيږي . لغت دخپل هغه بنسټيز اهميت په سبب چي په ژبه کي يې لري د غږ پوهني ، لغت پوهني ، گرامر او د ژبپوهني دنور وځانگوله خوا مطالعه کيږي .

د لغت اهميت ته په دي ډول يوه لنډه کتنه کيږي :

لغت پوهنه د ليکسيکولوجي د اصطلاح څخه منځ ته راغلي اصطلاح ته د لغت د علم په معني . د ليکسيکولوجي اصطلاح د يوناني ژبي له دغو دوو توکو څخه منځ ته راغلي ده : ليکسيس (Lexis) اولوگوس (Logos) . دغه دواړه توکي لاهه لرغوني يوناني ژبه کي د لغت په معناوو ، نوکه د دغې معناله مخي د ليکسيکولوجي اصطلاح وژباړونوداسي وايو : لغت د لغت په باره کي يا علم د لغاتو په باره کي ، چي اوس ورته ژبپوهنه ويل کيږي . دلته د لغت اهميت له دي څخه څرگنديږي چي په لرغوني يوناني ژبه کي هم د څيړلو موضوع او هم هغه علم چي موضوع څيړي دواړه په لغت نومول کيدل .

لغت که دکميټ او کيفيت له مخي وکتل شي ، نو په باره کي يې داسي ويل کيږي :

لغت د ژبي ډير وړوکی ثابت واحد دی ، ژبه چي د گڼون وسيله ده نو د لغات دی چي ژبي ته

بي ددغه ډول خدمت کولو وسه ورکړې ده چې دگډون پيدا کولو ونډه تر سره کړي يا په بله وينا دخلکو ترمنځه دافهام او تفهيم دوسيلې په ډول کار وکړي. له دې څخه څرگند يږي چې ژبه د لغاتو څخه جوړه شوی ده .

لغاتو ته چې وکتل شي نو په لغاتو کې دخپلې ژبې گرامر شته ، ځکه هر لغت دخپلې ژبې دگرامري اصولو سره سم جوړ شوی ، او په ژبه کې پرته دژبې دگرامري اصولو لغات نشته ، همدارنگه دژبې لغات دغزونو دټاکلې نظم او ترتيب له مخې منځ ته راغلي دي نو ددغې وينا له مخې ويل کېږي چې په لغاتو کې هم گرامر شته او هم په کې غږونه ، ياداجې که لغات نه وي نو نه گرامر شته او نه غږونه . يابه بله وينا اغات پرته له گرامر او غږيز سيستم څخه نشته . همدارنگه پرته له لغاتو گرامر او غږونه هم نشته ، دد لغاتو دټولې رياتوالې په دې کې دي چې هم په گرامر او هم په غږ پوهنه مونږ د لغاتو گرامري بڼې او غږيز جوړښت يې تر کتنې او څيړنې لاندې نيسو .

دلته له دغو تشرېحاتو څخه جوته شوه چې په گرامر او غږ پوهنه باندې هغه څه څيړل کېږي چې هغه د لغاتو خصوصيات گڼل کېږي ، نو ځکه ژبه داسې نه گڼله کېږي چې دگرامر وڅخه جوړ شوی ده او نه داسې گڼله کېږي چې دغزونو څخه منځ ته راغلی ده ، بلکه دهغه څخه منځ ته راغلی ده چې په هغه کې هم گرامري بڼې پرته وي او هم غږيز ترتيب ، چې هغه لغات دي نو ځکه ويل کېږي چې ژبه د لغاتو څخه جوړه شوی ده ، ياداجې ژبه چې ده د لغاتو ژبه ده .

د لغاتو ارزښت له دې څخه هم څرگند يږي چې د ماشومانو دژبې پرمختيا د لغوي پياوړتيا په رياتوالې کې ده ، هر څومره ضروري لغات يې چې زيات زده وي په هماغه اندازه يې ژبه زياته او ښه زده وي . همدارنگه بهرنۍ ژبې چې زده کېږي نو د ضروري لغاتو د يادول له مخې زده کېږي د لغاتو غږيز خاصيت او همدارنگه د لغاتو غږيز ابدال لپاره د اړتيا ليد له کېږي چې دغږ پوهنې په واسطه تر څيړنې لاندې نيول شي .

له پورتنيو تشرېحاتو څخه څرگندېږي ، چې دژبې په لغاتو گرامر او غږونو کې لغات دژبې اساسي برخه تشکيلوي او نور دواړه ياد لغاتو غږيز خصوصيات يا غږيز بدلونونه يا گرامري جوړښت او يا گرامري بدلېدنې گڼل کېږي .

هغه وخت چې دغږ پوهنې په واسطه کوم غږيز قشر تر څيړنې لاندې نيول کېږي ، نو هغه جوت

غزونه (واولونه) اوجوت مل غزوته (کنسونیتونه) ور باندی یوله بله توپیریزی چی لغت جوړوی ، همدارنگه هغه هجا ور باندی په نښه کیزی چی فشار ور باندی راځی او همداسی نور.

دگرامر له مخی چی لغات مطالعه کیزی بودا ور باندی څرگندیزی چی کوم لغت دکلام په کوم توکی (جزه) پوری اړه لری اوداهم دگرامری معنی اودگرامری بڼی له مخی توپیریزی چی هر لغت دکلام ټاکلی توکی ته منسوب کړشی همدارنگه په جمله کی دلعت رول ، چی داټول دلغت دلغوی معنایه بشپړ ولوکی مرسته کوی. (۱۵) لغت چی دلعت پوهی په واسطه تر څیړنی لاندی نیول کیزی بویه دی برخه کی دلغت دوه څانگی چېل چوپړ ترسره کوی لومړی که لغت د تشریحی لغت پوهی په واسطه تر څیړنی لاندی بویه کیری بودعه پوهه هر هغه څه چی د لغت معنای پوری اړه لری ټول تر مطالعی لاندی نیسی لکه .

دمعناگانو ډولونه یی تثبیتی ، دلعت د استعمالید وسیمه دسکت نسی نسابی اوداسی پوری سبی ، د تاریخی لغت پوهی په واسطه دلعت پیدا کیده سیمانتیکه (معنا) یی داستعمالید وسیمه یی دلعت سکی اړیکی اوداسی نور دژبی دپرمختیا موندی په بیلابیلو دورو کی تر مطالعی لاندی نیول کیزی. کله چی ټولنه دپرمختیا په دوره کی وی ژبه هم ورسره سم په هماغه تناسب دپرمختیا درلودونکی کیزی. دژبی پرمختیا موندی پروسه کی دژبی زیات لغات چېلو معنا ووته تعبیر ورکوی ، دلغاتو دمعناوودغه تغیر په دوو ډولو وی ، یاداچی لغت دپخوانی مفهوم په لحای دبل مفهوم درلودونکی شی لکه په پښتو ژبه کی «محکس» چی دمتر اوسر کرده په معاو ، اوس د پيشا همگ په معادی یاداچی بولغت دهماغه پوښان غریز جوړښت سره دخومعنا وودرلودونکی کیزی ، لکه «سرتیر» چی دغه معنا گانی لری: ۱- ررور ، ۲- دخپل هیواد سره دصادقانه سپیڅلی مینی درلودونکی ، ۳- سرباز هغه څوک چی دخپل گران هیواد د دفاع او ددښمنانو له شره ژغورنی لپاره دوسله والوخوا کونو په لیکوکی ولاړوی .

دلغاتو گرامری معناگانی او لغوی معناوی یو تر بله ډیری کلکې اړیکې لري، که د کوم لغت لغوی معنا تغییر و مومی نو زیاتره داسې هم کبزی چې گرامری معنایی هم په خپل پخوانی حال پاتی نه شي او واورې، لکه: د «سرتیر» لغت چې د زړور په معنا وی نو په دغه وخت کې د گرامری معنا له مخې «صفت» گڼل کېږي، که «سرباز» معنای نو د دغې لغوی معناله مخې یې گرامری معنا «اسم» گڼله کېږي یا د اچې د دغې وروستی لغوی معنا په سبب د کلام د اسم په توګې کې راځي. لغوی معناگانی یوازې د نویو گرامری معناگانو په پیدا کیدو باندې اغیزه نه کوي، بلکه د نړۍ لغوی معنا دمنځ ته راتګ په سبب نوی لغات پیدا کېږي، لکه د «پت» دلغت د معنا د تاریخي پرمختیا په سبب دغه دوه لغات پیدا شول: ۱- پت: عزت، ابرو، ناموس، ۲- پت: د وزواو پسونو د اوږدو ژغلو او وړ یو لاندې هغه نرمې او پستی ژغنی او وړې چې پتوان او خادرونه ور څخه جوړېږي. داسې هم وی چې لغت یوازې یوه یوه لغوی معنا ولري، دغه ډول لغاتونه دیوی معنا درلودونکي لغات ویل کېږي، داسې هم وی چې یو لغت د څو لغوی معناوو درلودونکي وی دغه شان لغاتونه ډیر معناییز یا ډیر معنا لرونکي لغات ویل کېږي. (۱۶)

مآخذونه

- ۱- او. س. اخمانووه، د لینګو لیستیکې اصطلاح گانو قاموس، دوهم چاپ، مسکو، ۱۹۶۹.
- ۲- ډېر بیو لغاتو قاموس، دی. و. لیوخیڼ او پروفیسور ف. ن. پتروف په ایدیت، خلورم چاپ، مسکو، ۱۹۵۴.
- ۳- ن. س. والګینه، دی. روزیتال، م. ی. نومیڼه، و. و. څپړکیویچ، اوسنی روسی ژبه مسکو، ۱۹۶۶، ۱۱ مخ.

۴- دبهرنیو لغاتو قاموس وگت: دوهم مأخذ .

۵- که. ۱. لیدیف، ل. س. یاغیویچ، زوم، کالینینه، روسی پنتو قاموس، دوهم چاپ، مسکو،

۱۹۸۲ .

۶- یو. س. ماسلوف، دژپوهنی مقدمه، مسکو، ۱۹۷۵، ۱۱۲ مخ .

۷- اوسنی روسی ژبه، وگت: دریم مأخذ، ۱۱ مخ .

۸- هماغه مأخذ:

۹- ی. م. پولیکنه، ی. ب. زخواه، نیکراسووه، دروسی ژبی درسی کتاب، خلورم چاپ،

مسکو، ۱۹۶۸ .

۱۰- د. ی. چیسنه کوف، تاریخی ماتریالیزم، دوهم چاپ، مسکو، ۱۹۶۵، ۴۵۷ مخ:

۱۱- اوسنی روسی ژبه، وگت: ۳ مأخذ، ۱۲ مخ .

۱۲- دزیری جریده، ۲۵۴۶ پرله پسی گڼه، دریم مخ .

۱۳- اوسنی روسی ژبه، وگت: ۳ مأخذ، ۱۲ مخ:

۱۴- ۱.۱. ریف ماتسکی، دژپوهنی مقدمه، خلورم چاپ، مسکو، ۱۹۶۷، ۵۴ مخ.

۱۵- اوسنی روسی ژبه، وگوری: ۳ مأخذ. ۱۳ مخ .

۱۶- هماغه، ۱۴ مخ .

ليکونکي: ليونيدليونوف
مترجم: زرین شاه «ظفر خیل»
مأخذ: د Sputnik مجله، ۱۹۷۹، پنجمه گڼه

د شکل او معنی په باره یو خوښې

«بری کلکو مغزو او غټو روږنو ته اړه لری څکه موز چېل کوچیان
دسیاری په جنجالی سیمه کی پریز دو....» لیونیدليونوف .

نامتو شوروی لیکوال لیونیدليونوف په راتلونکی می May کی اتیاکل شو .

دده دکار مهم ټکی اکثر د شوروی د تاریخ عمومي پېښی دی: دمت ترونی، عل اوسوت Sot او دروسی ځمکلوڼه دده غوره آثار دی. دده ډرامی د «چپاوونه» او طلاپی شوی گا ډی دی چی د ډیرو مهمو تغییراتو سره اړخ لگوی. خود لیونوف شهرت یواری په ډرامو او د ناولونو په لیکلو پوری محدود ده دی. هغه د مبلغ په حیث داوچت نوم خاوند دی. دده لس جلد «کلیات» په مقالو او بیانیو باندی دک ډی .

دسپوتنیک مجلی د لیونیدليونوف هغه لکچر دو باره خپور کړ چی د «شکل او معنی» تر عنوان لاندی یی په کال ۱۹۶۳ کی په لیننگراد کی د یورپ د لیکوالو د ټولنی هغی اسامبلی ته لوستلی چی د ناول په پرابلمونوی بحث کاوه که هغه هم د دغی لیکنی د خپرونی انگازی له هغه وخته تر اوسه پوری هغه سری شوی غوندی دی خود لیکوال اصلی مفکوره چی په هغه وخت کی بیان شوی دنی ورځی سره هم یی ارتباطه نه بریښی .

شکل او معنی

دالومری محل دی چی زه دیورپ د لیکوالو د ټولنی په مجلس کی گډون کوم خوزه دلته هغه په نښه شوی ټکی وړاندی کوم چی د لیدونکی په وسیله داد ښرگ Edinburgh په تیر میتنگ کی

په نښه شوی دی. ددغو ټکیو تر وړاندې کولو وروسته به زه درې وسېکو په ډیر و معمولی مفکورو
تینگار وکړم....

...چی تل له یوه وخته تر بله وخت پوری د پوښتنې کیزی چی مینه څه شی ده، مور دڅه دپاره
ژوند کوو، انسان دڅه شی دپاره دی؟ په دی ادبی انجمن کی په پورتنیو پوښتنو باندی بحث شوی.
زما په نظر دا ډول پوښتنی څو ابونو ته اړه لری، بلکی باید دهغی خواخوږی تشخیص اواتکل وشي
چی له دی ډول پوښتنو څخه باید جوړه شی. زه باور لرم چی ددی دهغی کمزوری درجه بیان کړه
چی د معاصر و واقعیتونو سره یی اړخ لگاوه، چی هغه دمنځ ته راعلیو تحریکونو دروانی غږندیتوب
بابل هر راز سستوالی عامل وپروونکی نړیوال کلچر دی. د پخوانیو لویولیکوالو په منځ کی توانمن
لیکوال بالزاک Balzac په داسی سنجونو ځپل وخت نه دی ضایع کړی. دوی د ځپل فطری
ذکاوت دپاره په خپلو لاسونو د تعذیبی مواد برابر کړی دی، نه یی شپه کتلی نه ورځ، او د ځپل وخت
له ډیر وغږوغږو څخه ونوسره یی مبارزه کړی ده. دوی د ځپل پراخ سالم ژوند لارښوونه کړی ده که
چیری دوی د مینې سره مینه لرلی ددی دکار او زیار نتیجی به تل تر تله ښکلی او په زړه پوری نه وای
دهلکانو یا کوچنیانو غږ هغه وخت په سری ډیر به لگیزی چی دوی په خپل وار سره بشریت ته غوره
خدمتونه وکړی ... نوله کومی منبع څخه حرکت پیل کړو چی هر شی د ناول او انسان دپاره د تاریخ
په دی مخصوصه مرحله کی دور ټکی او پوره وی؟ آیا هیڅ شی له نظره پټ نه دی، پاته چی برالا او
جوت یی کړو، هیڅ شی ارزښتمن نشته چی دهغه دپاره مارزه وکړو؟ آیا راتلونکی ډیره تیاره ده او
هغه څوک ښه دی چی تراوسه نه دی زیریدلی؟

یا په بل عبارت، زه غواړم چی د ناول څخه دفاع وکړم. زه دکار هغو ټولو سامانونو ته په درنه سترگه
گورم چی داوژدی مودی دپاره استعمالیدل، دوی د انسان د خلاقیت منوونکی نوکران وو، د لاس
د حرکتونو دپاره یی همتی وړ خدمتونه کړی دی. زه دهغو څخه خبروله توتیر سره چی د وژنې په عادلانه
مبارزه کی مایه شوی، او دهغو سکوسره چی دکار په اثر بی لاستی شوی او د ښوونځی د زده کوونکو
د ساده قلم خوندي قلم چی د لیکلوی په منظور استعمالیده او اوس چی دکار امازوف دورونو او داستاد
پوسکی په موزیم کی چی په مسکو کی دی د زړه له کومی مینه لرم. ایا دا گناه نه ده چی دا ډول شیان له
کر کی نه دباندی وغوړئ او نوکسچیری د اقلیم دنوموړی نایغه په گوتو کی وای او دده ژوند لوړ د

شوی وای ددی قلم به مرسته به یی دیر نور شاهکارونه منځ ته نه وای راوړی؟ په لنډه توگه ویلی شو چې ناول داسې غوره ایزار دی چې په کلتوري تاریخ کې یې په پراخه پیمانه استعمالولی شو. هغه یوازینی ابتکاری غوره لیکنی چې ښایي دراتلونکي نیمې پېړۍ په موده کې رامنځ ته شي د تخیل او ذهني ودې له هدفونو سره په ملگری وې اود مغزو او روحیاتو د پاره به نوی زده کړی له ځان نه سره ولری. خورالحی چې وگورو څه ډول بدلون پیشنهاد کړی؟ ښایي چې زه به خوره يم *nouveauroman* (خوډهغه رومي غوندې چې نابېره شتمن شوی و) زه هم ژر د موضوع په منځ کې ورگډ شوم، دنا ځمکو د موټر سیکل غوندې چې د خطر په وخت کې په چل سره سوکه سوکه خپل ځان مدار ته ورنژدی کوي. ځینې وختونه موټورونه (خو ځمکوونکي) قدرت مندنه وې اوداد قوی نشتوالی په زیات غور او پیچلو آواز سره په درواغو د اهمیت وړ ښیي.

زه اریان یم چې داسپېڅلی تازه فورمول شوی جوړښت به لږ غوندې د حقیقتونو له میندلو سره مرسته وکړي او هغه رول به ولوبوي چې دنه قانع کوونکي زړه یېني معناو دپاره لازم دی او شکمنو ټولنیزو ارزښتونو ته به هیجان راوپاروي. لوستونکي کله دا ډول کتابونه لولي چې ددوی روانی اړتیا وې نه شي پوره کولی، نو د انساني ارزښت په موجودیت ددوی پایلې باور به بیا نه کړي ورنه گوتو اویا ددوی دپاره زیاتي مزی او چر چې اوحی ډیره بده څیرکي.

که څه هم زموږ اکثریت سالم لوستونکي د ډیر ونا امید یوله امله ذکر کې سره لاس په څیر یان دی لاهم موږ نه سترگې په لاری دی په مینه راته گوري اوله امید ډک باور لری چې داسې یوشی له موږ څخه واورې چې پیدا شوی شکونه یې لیری شي اودوی ته داسانه ژوند سندشي.

کله چې یو مؤلف ناتوان وي اویاله دی څخه و دلوشی چې څرنگه دغه جگړیز دیالوگ ته چې له جنگ او غټو پړه ارونو سره مل دی ځان ورگډ کړي، یا خو کله چې له ورځنی لوست څخه ستوانه شي، نو د حاج د هلو کو د بړخ غوندې پناه ځای غواړي، یا بیا ځوښوی، یا بل پټ ځای غوره کوي: که لیکوال دی یوازیتوب ته خاتمه ورکړي... په دی ورځو کې تقریباً هر جدي فکر کوونکي ادیبه انسان زیار باسی چې د ځان دکوچیني هو ساینی له امله د ټکلا پیژندنې ښه سمباله وړتیا ولری، نو احترام کوم چې له هغو څخه پرهم زه یم چې د داسې وړتیا وهيله له ځانه سره لرې. موږ دلته هغې پوښتنې ته راځو چې داوږ دی مودی دپاره به د مباحثو وړ وي:

او هغه د هنرمند او ټولنې خپل منځې اړیکې دي. د مباحثې مفکوره به په مشهور د مثال باندې وړاندې کړو، پېشنه دونه باید داسې وی چې دا دوه مساوی ارزښتمنې قضیې په مترد د حال کې سره راغونډې کړي: د همليت Hamlet سلوک باید غرنګه وي؟ یادی تل دهغه خفګان په حالت پرېښودل شي نظر مړینې ته زیات د تپ د پروګالي، یا برعکس هغه د کلا دیوس Claudius څخه نوره کرکه ونه کړي، یا ټولې هغه بدې چې دی پکې نښتې دي لمانه لیرې کړي او وروسته دروغې جوړې میځونه په خپلومو را لرونو باندې ووهي او د شرعي او عدلي ریفورمونو له مخې خپله مخکې کلیوالو بزرګرانو ته وروښيي؟ که چیرې داپوښتنه تراوسه په خپل شکل نا حاله پاته نه وای اوحتي په فلمي کیسوکې دغه غیر مساوات اوضدیت په ګوته شوی وای ښایي چې د بشر دوستي روحیه یې پوره پیاوړې کړي وای او ډیرې ښې نتیجې به ترې لاس ته راغلي وای، حال داچې دادپیری د تعجب وړ ماشين بې ګټې اوله وړانوونکوو نتیجې څخه ډک پاته دی. په روسیه کې داسې عکس-العمونو ددودله مخې خاص ددر دور شکلونه لرل، ښایي علت یې زموږ دقاره یې جغرافیې لوی والی وي، یا تاریخي اویاد سوږوالی اوتود والی بدلونونه یې اوکه ساده ووا یوښایي ډیورپ دپاره زموږ د نجومی راتنو، نه درک کیدل وي. ښایي همدا وجه وي چې دتیری پیری دروسی لویو لیکوالو د ورځې له شرایطو او حالاتو سره په ژوند کې ګام اخیستی دي، مخصوصه مینه یې له وروستني اوغایوي هدف سره ښودلې او مخامخ یې خپله د سفر پیری پیولې، دایې په لځای بللې چې دپخواني روسیې د ډیرومخ پراښکشافو سیموله واقعیتونو څخه نه وایي.

دادنبرګ غونډې مؤلف ته اجازه ورکړه چې له انساني تجربو څخه هر عنوان اومضمون لمانه غوره کولی شي، او دا داسې حق دی چې دهغه پرېښت د شکمنو مطالبو کتابونه په مختلفو ډولونو منځ ته راځي او انساني بدې اوویرجاری پکښې برملا اوجوتیږي او ډېروخت دا کوچني کتابونه لاس په لاس ګرځي، کله کله د کتابونه په ناخبري سره دغه انساني بدې بیان او وړاندې کوي. شهوانی بې لارې له دې جملې څخه ډیر ناوړه مضمون دي. په دې برخه کې د ټولو دا انحرافې میلان ډیزیدو او خنسل دبقا ردونه ده. ښایي چې دا زما نظر له دې مباحثې اودهغو کوچینو کتابونو د بې لارې د فهرستونوله مطالبو سره ضدیت ولري چې دادیاتوپه حاشیو کې موجود دي خوزما ګرانو انځیرو لاندې تر اوسه زموږ لوستي کاروان په دې ګډ حاشیوي فلمو کې د ټک په جال کې دي.

دغه خطرناکه تدریجی وژونکی ساری ناروغی له پوی روح بلی ته ورغی او چا پیربال
 په زهرو ککړ وی ، چېتل پارازیت په پاکو شیانو تغذیه کړی . زه کله چې د Ava Maria
 (دروم دکاتولیکانو عبادت) په مذهبي سنتره غورکوم چې د بشر له سوچه شاهکار یو غځه یو شاهکار
 دی. نو که زما دانا خبری چې د جنت په باره کی یی ماته کړی وی پښتیاوی نو ددی مذهبی سنتری دمؤلف
 دپاره باید په همدی جنت کی یوه ارامه چوکۍ وټاکله شی خو په دې وخت کی یو کی کله چې زه دخپلی رادیویوچ
 تاوکر م ، په ډبره ناوړه بڼه د Ava Maria باره له ډیرو بڼو دوزخی ډوله او دتیز و غږ وسره په بډه بڼه یو غځای
 اورم چې وزن لځنی حذف شوی دی. سری داسی فکر کوی چې دا آواز راساً ددوزخ له کومی کندی
 غځه راوړی اویا خو د مخکی په مخ د دوزخ له کومی لمانگي غځه بر و دکاست کړی .
 خو دلودیز ی نری له ټولو پاکو کسانو غځه یوهم راونه پاریده چې دایی پتی د مباحثی وړ ویولی
 په هر حال د اتهکی د معاصر عیسویت د مزو و مذهبی صداقت یوه ښه بیلگه وه . دمریم پاکوالی
 د سوداگرو په وسیله پلورل کبزی ! ایاداپه ټوله معنی نه ده چې دلودیز بورژوازی په بشپړه توگه
 دهری رسوایی اجازه ورکوی ؟

زه له تاسی غځه هیله لرم چې ماوېختی ، په تیره بیا په دی افراطی جگړیزه توگه زما د فکر له پلي
 کېدو غځه خواشیني نه شی. په لودیز کی یوه زړه مگر ډیر ښه توکشته چې زموږ په هیواد کی هر کوچینی شی
 جدی شمیرل کبزی دارښتیا او یو حقیقت دی چې زموږ په هیواد قضاوت تقریباً تل د ډیرو کوچنیو او کم
 ارزښت شیانو په باره کی پوره کلک او ژوره بڼه لری... خورالحی چې وگورو وروسته تر هغو ډیر کړاونو چې
 موږ دخپل تاریخ په دوره کی گالی دی ، دی حق لرو چې دراتلونکی په هکله کرکجن دریغ غوره کړو ،
 سره له دغو شیانو چې زموږ په مغزو کی راگرغی زه غواړم چې ددی اسامبلی غړیو ته یوه پوښتنه وړه
 ندی کړم : دغه ټولی شکمنی څرگندونۍ دلایلی غیر وناوړتیا او کوچنیتوب چوټه وی ، د گناهونو
 غځه ، صومۍ انیتیتونو نیتوالی ، ډېرو ناوړو لیری کول ، چې داتول د فو لادو تاخر گټه ورسره
 شانده ټولنی نیولی دی ، په دی طلائع عصر کی د عقیدې فساد دانسانی رښتیا وفتح کول دی ، فساد له
 عیب لټونو غځه بلزی ، چې دکلا نکاری او شکمتوب بڼه غوره کوی ، ایا دا گردی دالسانی ایریکو
 دجوړښت جناامیدی نه شی ؟ انډیوالانو زما تخمین هغه بڼه نه لری چې د انجیل د روایت په شان
 چې کله فساد د مخکی په مخ روایت شونو خدای پلکسا دوم (Sodom) یو زیجاړ کی المپلوتی خوی ډیر

پرمخ تللی بو اوښه خدمت موکری؟ ایاداددی دلیل نه دی چی زموږ مذهبیون دنری په شاوخوا کی په
هغی جزا ورکولو باور لری چی دبرېښناد غشی په شان له پاسه راغی ؟ کله چی هیڅ شی دناروغیو
علاج نشی کولای نو اوږی کوی .

په تیرو وختونو کی په زمانی دورو کی دتمدن په صحنه کی فساد وده موندلی دخلکو په منځ کی
استاخی پیدا شوی دی چی دفساد لمنه ور ټوله کړی او وروسته یی لرغونی معنوی قواوی دژوند
صحنی ته وردننی کړی دی. دمشعل اوخنجر په مرسته یی دپاکولوپیل کړی دی. طبیعت موز ته ډیر
امیدونه را بخښلی دی او دا هغی شوی چی بشر ته اجازه ورکړی چی په خپله ځان پوپنا کړی
او په اسانی لکه څاروی مړه شی. . . . که څه هم رو میانو د vates کلمه استاخی او یوه
شاعر ته تبلیغ کړه خو موز ټول غری په هغه عنعنه پسی نه ولاړو چی اصل او بنسټ باله کیده ، ربرونکی
پانځایی حتی عذاب کیدل وو خو چیری هم غوره او ورځوابونه ؟

رښتیا زموږ روان زمانی دور داسی بریښی چی دمخصوصو بدبینیو دپاره ډگرونه ده شته. هر شی
له خپل میل سره سم زموږ په شاوخوا غرخیزی. پرمختګ په ښه روغتیا کی ده، نوڅکه موز دژوند
په ډگر کی دآس په شان په مند وځغلو دمغاز وډگر کیوشاته شیان موجود دی اوله ورايه ځلیری ، کوڅی
په پلوی ډکی دی. دسیلانیانو دپاره آرام راز راز ترانسپورتي وسایل موجودی دی. په څو ساعتونو کی
الوتکی هغه واټنونه وهی چی مارکو پلو Morco Polo او افانسی نیکیتین Afanasi Nikitin
په دریو کلونو کی وهلی وو . ځنی په مشکله دیوالونه لیدلی شی ځکه دوی په رنگه موادو پلستر شوی
دی. ددی له پاره ډیری لاری پیشنهاد شوی چی دژوند په غرنديتوب بری ومومو، په موزیمونو کی
ځای نشته چی دوروستی هنر لاس ته راغلی پارچی پکښی کیز دو او حال دا چی مطلقو علومو په جلا
توګه خپلی ولی دنری ګوت ګوت ته وغزولی ترڅو داسی شیان پیدا کړی چی دنویو خوندونو دپاره
استعمال شی .

خود manometer (دسنجش آله بادوینو د فشار دسنجښ آله) لږ زیدونکی لاسونه وګوری چی
دنری دروانی حالت اندازه درته بیانوی دهغو ډیرو قوی کیلونو تڼد بوی ترسپز موکیزی چی
سناسی تر پېرلا فدی دی ، هغه مراوی هوا احساس کړی چی ستاسی پرمخونو لګیزی ، دنباتاتو
د کشتو نوشکمنی شېاوی په غوږ وو اوږی ، چی علت یی یوازی د لویو وچو یدلون نه دی یانوری
ایټکاری مفکوری او همدا ډول نور شیان ...

تاسی بنایی داپورته گت مت تجربه شوی احساس په خوب لیدلوکی وکړی په منډه دروازی ته ورځی او عجیب او غریب شیان ستاسی په فکر کی دروگرځی او کله کله ستاسی نفس در تنگ وی او ددی چانس انتظار کاږی چی ستاسی د درازی په چاک کی پښه در کیږدی نابیره ستاسی تودی کوتی ته در دننی شی.

زه دخپل تمدن دپاره بی حده خواخوږی اوزره سوی لرم ، اوداپه نری کی ماته ډیره دنه منلو وړیوه معجزه جوتیزی. رښتیا اجازه را کړی چی داسی فرض کړو چی زموږ دپرله پسی خطا وو په وجه توبلی دامعجزی زموږ له نظره نابیره پتی شی اوبوازی نری دیوسمځی بڼه غوره کړی چی دپالو- لټیک Paleolithic یوه دوره رامنځ ته شی چی دواورو په توفانونه پته اوتیاره وی ، چی دسلوزرو کلونو څخه زیات بشری موجودیت په په دښمنی سره زموږ دهر خوځښت اټکل په ژوره توگه وکړی. لکه څرنګه چی خلک خیال کوی چی موږ له نورو بهتره یو ، نوکه چیری داسی یوه لویه سهر منځ ته راشی څه به واقع شی. بر خلاف دانجیل دمرغانو ، موږ باید دسبا په باره کی فکر وکړو.

دمخکنیو انعکاساتو په رڼا کی څرګند یږی چی دلودیز آزادی دستابلو وروبولو خودابه گمبانه وی چی دراتلونکی حق باید له هاده وباسو ؟

خو خلک په ډاډه توگه دی ته ارزښت ورکوی اوهڅی کوی چی هغه ارزښتونه درک کړی چی ددوی دپاره اسانتیا وی برابروی دپرمخ تګ له کاروان سره ځان عیار کړی ، بیا جوړوی وکړی او دراتلونکی په لویانو کی حساب شی اود درک وړ له نوښتونو سره غیږه په غیږه شی دغه نوښتونه دنری دروازه ټکوی ، لخوا بپی سوکه ده خود یوالونه به ونړوی ، زه په دی با وړلرم چی لدینه ویره نه ده په کار ، ځکه اصلی اعتماد بی اندازی موجوددی. که څه هم په محینو ځایونو کی دی اقدام اوس اوس عملی بڼه غوره کړی ده.

که چیری بیر ی له خطر سره مخامخ شی په ضعیفو سپرلیو باندی بی دسمنډر کر او تیر یږی ، نو څرګنده خبره ده چی دوی نا آرام کیږی. نوموږ لیکوالوته په اسانی دا مکان راپه برخه دی چی څرنګه ځینی خلک په داسی شرایطو کی خپل کوچنیتوب ور په یادوی او ځینی Coser My lord to Thee دعاوی لولی ځینی هغو دروته پناه وروړی چی دوی ورسره روږدی چی دا څرنیو لفظو دپاره ورسره مله شی. طبیعی ده چی داتول موضوعات دمؤلف دپاره په روانی بڼه کی گټور مواد دتحنی

په ډول برابر وی.

خو باید پوه شو چې په داسې وخت کې مرسته څه شی ده، ددې پیری په کابین په قهرمانانو برسيره خلک شته چې دبیری په غولۍ لاندې شوی د ماشین په کوټه کې له بایلر سره لگيادی، بدخو په اوږد گومانه دی، له ادبي نکتو او نژاکتو نویې خبره دی، خود بیړی د سپرلیو د ژ غورلو او د ژوندی پاته کیدو د پاره تلاش کوی، پویوله سرنوشت سره جنگیری، دا عناصر په خپله لکه شیطان خود اصلاح زیار باسی نه بل شی، داسې په دی بر دی چې د ځنکدن په وخت کې هم خپل بشری درنښت وساتي. که چیرې موز په دی خپله دنده منگولی ولگوو هېڅ وخت به داسې بول منځ ته رانشی چې هغه دورځی له غوښتنو څخه بیگانه او پر دی وی. څو واری په خواداسی په ځای مرستی دنری ادبیاتو ته ورکړل شوی دی چې په مشکلاتو بری ومومی. زه په داسې هنر باندی عقیده نه لرم چې هغه په اعلامیو او د ډولونو په وهلو سره ښوونو ته وړاندی کیزی په هنر کی تاسی هغه څه وړاندی کړی چې تاسی ورسره د زړه له کومی مینه لری، په ښه توگه سر ته ورسوی. د هنر ښه د هنرمند د عملی کار د هدف له مخی ټاکله کیزی، د مرام منبغه یی باید داسی وی چې د هر یوه جدی هنرمند هنری تنده ماته کړای شی، ځکه نو بوتل باید موضوع نه وی، شراب موضوع وی. هغه شراب چې موز لیکوال یی په بوتل کی نویو و.

نو که د مرام سره سم خپل کار پیل کړو نو موز به په ادبیاتو کی د ښایسته همیشه نیو بشری موضوعاتو څخه کناره نه یوازی په دی لاره تلل د هنرمند ښوځ قانع کولای شی. او که کومه ورځ دی پورننی کار ته خاتمه ورکړه شی، ویلی شو چې دا تراژیدی به د بشریت خاتمه وی، انسانی چاپیریالونه به بی اټکله پاته شی، اودا کار به لیکوال له هغی نری څخه جلا کړی چې دده شا وخوا موجوده ده. د کتگوریو او قلمرونو فتح کول به په راتلونکی وخت بشر ته د طبیعت د گالری غوره کول وی!

ویژه‌گنهای ترکیب مثنوی «سبعة سیار» نوا

«سبعة سیار» چهارمین مثنوی «خمسه» امیرالکلام علی شیرنواپی است که به جواب «هفت پیکر» نظامی گنجه‌یی و «هشت بهشت» امیرخسرو بلخی-دهلوی پرداخته شده است. این مثنوی داستان یک سرگذشت عشقی است و از نگاه ترکیب خود با دیگر مثنویهای «خمسه» (حیرت الابرار، فرهاد و شیرین، لیلی و معجون و سدا سکندری) تفاوت اساسی دارد. «سبعة سیار»، آنسان که در ادبیات شفاهی مردم، به ویژه در افسانه‌ها، به نظر میرسد، بر اساس اسلوب داستان در داخل داستان آفریده شده است. این مثنوی متشکل است از داستان بهرام و دلارام که حیثیت چوکات یا قالب را دارد و هفت داستان مستقلی که در سلسله ترکیبی آن پیوند یافته اند.

مثنوی «سبعة سیار» در میان دیگر مثنویهای شامل «خمسه» دارای پیچیده ترین ساختمان ترکیبی است. این، به ویژه، از آن جهت است که نوایی در این اثر تلاش داشت تا پربها ترین افکار خود را در باره مفهوم رنده‌گی انسان بازگوید، اندیشه‌هایی در مورد کشورداری مبتنی بر عدالت، نظریاتی در باب مناسبات متقابل بین زمامدار دولت و مردم و مانند آن را بازتاب دهد. چنان که دیده میشود، مضمون عابوی و فکری این مثنوی به هیچ صورت متجاسس و ساده نیست.

در این مثنوی مسایل بیشمار دارای حصلت اجتماعی، فلسفی، اخلاقی و حتی مسایل معیشتی و زنده‌گی روزمره نیز مطرح گردیده است.

در ساختمان ترکیبی مثنوی، از برخی رهگذر و تاحدی، عنعنه‌ها و سنن پربا و برجها در تار و پود

ادبیات مشرق زمین (سنن نظامی، امیرحسرو شاید هم افسانه های عربی از قماش «هزار و یکشب») منعکس گردیده اند؛ اما در ساختار این اثر که نوایی به تنظیم و انسجامش همت گماشته، اجزاء و عناصری از برتری و تفوق برخوردار هستند که دارای ویژه گیهای نوآوری و ابتکار اند و درست آنها هستند که در تحقق ایده اساسی شاعر نقش تعیین کننده را ایفا میکنند.

تلاش شاعر در به کار بستن خص و صیتهای ساختمانی ابواع و اشکال دیگر هر، چون نگاره گری، معماری و موسیقی در ترکیب این مثنوی نقش بس ارزشناک و مهمی داشته است. این چین، ترتیب و موقعیت هفت کاخ که نمادهایی ارهفت سیاره جاودانه در گردش اسد، امکان میدهد تا ایده دیپامیک بودن و پویایی زنده گی هر چه بیشتر و تمامتر آشکار و چهره گشا گردد. رنگ آمیزی بیرونی و داخلی کاخها با مضمون اساسی امثال حکمت آمیخته، نمادها یا سمولسهای که مربوط هر کدام از قصرهای تصویر شده در مثنوی است، سازگاری کامل دارد.

و حال باید دید که تفاوت بنیادی مثنوی «سبعة سیار» نوایی ارهنگدر ساختمان ترکیبی خود با داستانهایی که در این تیپ سروده شده اند (داستان بهرام گور شاهانه فردوسی، هفت پیکر نظامی، هشت بهشت امیرحسرو) در چیست؟

نخست، مثنوی «سبعة سیار» نوایی از لحاظ مسایل طرح شده در آن و سمتیابی بدیعی غایبی خود از مثنویهای پیشکسوتانش تمایز اساسی دارد، این ویژه گی در ساختمان ترکیبی اثر دارای اهمیت تعیین کننده میباشد:

دو دیگر، این که نوایی در سازمان بخشیدن ترکیب مثنوی «سبعة سیار» ارآفریده های شفاهی مردم اوزبیک بهره فراوان جسته است. در آثار ادبیات شفاهی، به ویژه در شکل پذیری ابواع داستانها در باره گو راوغلی و همچنان ساختمان ترکیبی افسانه ها ویژه گی اررتساکی وجود دارد که آنرا ترکیب چوکاتگونه، یا ترکیب قالبگر میتوان نامید. بر اساس این گونه ترکیب، اثر بدیعی به یاری داستان آغازین و همچنان داستان فرجامین، که حیثیت نتیجه را دارد، شکل میپذیرد. این دوداستان از بسیاری جهات وظیفه پیشگفتار و پیگفتار یا نتیجه اثر هری را انجام میدهند. درست در جریان پوش و حرکت در این چوکات یا قالب است که مضمون غایبی اثر انعکاس میابد.

داستان مثنوی «سبعة سیار» نوایی از لحاظ ساختمان خود متشکل از بخشهای زیرین است:

داستان سرگذشت عشق بهرام و دلارام که داستان چوکانگونه پادستان قالبگر مثنوی را میسازد. این داستان دارای تاریخ چند سده یست و تازمان نوایی در زمینه تجربه بارور آفرینشی اندوخته شده، عنعنۀ ادبی به وجود آمده مراحل معین انکشاف و شگوفانی خود را پیموده بود که بررسی این همه از مجال این کوتاه نبشته بیرون است. باری میپردازیم به این امر که نوایی این عنعنۀ ادبی را چگونه به کار بسته است.

نوایی با پیروی از سنت خمسه نویسی چهارمین «مثنوی» خمسه خود را به سرگذشت عشقی بهرام اختصاص میدهد. این داستان را مانند پیشینیان خود داستان چوکات یا قالبگر میسازد و اما به این سنت ادبی برخورد خلاقانه میکند، خواستهای زمان و خواننده گان خود را در پلان نخستین قرار میدهد. وی همزمان با این که از دستاورد های آفرینشی پیشکوتانش بهره میجوید و آن را ارج مینهد، نقابص و کاستیهای جدا گانه در کار آنان را نیز مورد انتقاد اصولی قرار میدهد و میکوشد تا در اثر خود آنگونه کاستیها را راه ندهد. از این روست که مثنوی نوایی در مقایسه با آثار همگون پیشینیانش از تنظیم بیشتری برخوردار است و رویدادها در آن به گونه پیگیری و منطقی انکشاف میپذیرند. به این صورت، شاعر داستان بهرام دلارام را تا سطح یک داستان سرگذشت عشقی کامل بالا میبرد. داستان از تکیه زدن بهرام بر سریر پادشاهی آغاز میگردد. وی در آغاز کار با عدالت حکم میراند، مردم را شاد و کشور را آباد میسازد؛ اما دیری نمیگذرد که غرق عیش و عشرت میگردد، دلبسته گی مفرط به شکار پیدا میکند و امور دولت را به حال خود درها مینماید. روزی از روزها در شکارگاه، مانی نقاش را ملاقات میکند. در نزد او تصویر دلارام را میبیند و دلباخته وی میگردد. بهرام در برابر خراج یکساله ملک ختا دلارام را، که کتیز سوداگری از ختاست، از نزد وی میخرد و به وصال او نایل می آید و از جان دوستش میدارد.

باری بهرام عشق و غرور پادشاهی را سازش داده نمیتواند، دلارام را به سبب آن که گفته بود مهارت در شکار بسته گی به مشق و تمرین دارد. خود دینانه دست و پایش را بسته در بیابان تنها میگذارد. بهرام به زودی ار کرده خود پشیمان میشود و در پی جستجوی دلارام میباید؛ اما اثری از وی در نمییابد و به اندوه و آلام هجران مبتلا میگردد. در بار یاش برای اینکه یقرا ری او را تسکین بخشند، در پی چاره سازی می بر آیند و هفت کاخ مجلل بنا میکنند و دختران پادشاهان هفت اقلیم را به نکاح او

درمی آورند؛ اما هیچ کدام از اینها سودی نمیبخشد و حالت اندوهبار شاه بهبود نمییابد. برای آرام ساختن وی هفت پیر دنیا دیده و جهانگشته را، که هر کدام نماینده یک اقلیم است، فرا میخوانند تا آنها به شاه افسانه بگویند.

در اثر هفت داستانی که بهرام از هفت پیر جهان دیده میشود، دوباره به وصل دلارام نایل میگردد.

در شکل دادن ترکیب مثنوی «سعه سیار» و چهره گشایی مضمون عابری آن هفت داستانی که در داخل داستان قالبگیر شده است؛ اهمیت بسیاری دارد. هر داستان به فقط از آن جهت که به مثابه جریانی پستی مضمون پستی را در خود مجسم سازد. بل از آن رهگذر هم که معنای رمزی و نمادین این مضمون را در خود نهفته دارد، از اهمیت ویژه یی برخوردار است. هر داستان به مثابه نماد چهار معنی را افاده میکند

۱- معنای سیاره	۲- روزهای هفته	۳- علایم رنگها
داستان نخست، کیوان	شنبه	سیاه
داستان دوم، حررشد	یکشنبه	زرد
داستان سوم، مهتاب	دوشنبه	سبز
داستان چهارم، مریخ	سه شنبه	گلگون
داستان پنجم، عطارد	چهارشنبه	بیلوفری
داستان ششم، مشتری	پنجشنبه	صندل رنگ
داستان هفتم، زهره	آدینه	سپید

در نماد مربوط به رنگها، شاعر بار هم از اسلوب «قالب ساری» استفاده میکند، به این معنی که داستان نخست را از رنگ سیاه، که سمبول سوگواری، الم و اندوه است، آغاز مینماید و داستان هفتم را با رنگ سپید که نشانه روشنایی و نیکبختی است، انجام میدهد.

۴- هر یک از هفت داستان اقلیمی از هفت اقلیم کره زمین را، که در علم نجوم باستان اینگونه تقسیم رایج بود، در خود مجسم میسازد. اینک مضمون فشرده آن هفت داستان که شاعر در داخل داستان قالبگیر جاداده است:

داستان نخستین، شاه بهرام روز شنبه در کاخ قیرگون، جامهٔ سیاه به تن بادختر پادشاه اقلیم هند نشسته می‌مشکین مینوشد؛ اما صحبت شاهدخت هندی وی مشکین اندوه‌الم‌اورا، که در هجران دلارام قلبش را فرا گرفته است، تسکین نمی‌بخشد. از این روبه امید این که شاید حال شاه از شنیدن افسانه بهبود یابد، درباریانش پیرمرد جهانگشته‌یی را، که از سرزمین هنداست، فرامی‌خوانند تا برای شاه افسانه بگوید. پیرمرد دانا داستان شهزاده فرخ و اخی کرم پیشه را به شاه بهرام بیان میکند:

در این داستان سه سیمای اساسی—شهزاده فرخ، اخی سخاوتمند و گلچهره—ترسیم می‌گردند. فرخ جوانی نیکوکار، عادل و صاحب هنر است. وی زیبا رویی را در خواب دیده دلباخته او می‌گردد و پس از رنج فراوان به وصال او نایل می‌آید؛ اما درمی‌یابد که گلچهره زن شخص عالی‌مندی به نام اخی است. فرخ با بزرگ منشی خرد را بر احساساتش چیره می‌سازد و او را به شوهرش باز می‌گرداند. اخی نیز مرد کرم پیشه و بزرگواری است. هنگامی که بروی روشن می‌گردد که پری روی دلبرده از شهزاده فرخ هیچ کس دیگری جز زن او نیست، برای کامگار ساختن فرخ بدون این که او را از این راز آگاه سازد، گلچهره را به وی نکاح می‌دهد. (باری شاعر با مهارت استادانه خود عفت گلچهره و شرف خانواده‌گی او را خلش دار نمی‌سازد و از موازین اخلاقی هم فراتر نمی‌رود.) گلچهره زنی وفادار، صداقت‌مند، باعفت و صاحب خرد است.

داستان دوم، بهرام روز یکشنبه در کاخ زرنگار با جامهٔ زربفت یکجا با پریچهرهٔ رومی، که او بر لباس زرقام در بر کرده، نشسته است و بادهٔ زرحل مینوشد و روز را به شام می‌آورد؛ اما از اندوه خاطرش کاسته نمی‌شود. برای آرامش وی پیر جهانگرد رومی را می‌آورند، تا به وی افسانه بگوید. پیرمرد داستان سرگذشت زید ذهاب رومی را به شاه بهرام حکایت میکند:

فهرمان اساسی این داستان، زید ذهاب، مردیست با حکمت، استادی ماهر و هنرمندی چیره دست که هرگونه دشواری را با تدبیر عالمانه حل و فصل می‌کند. با این وصف او دارای خصایل ناپسند و نکوهیده، چون خیانت پیشه‌گی، عیاشی و حيله‌گری نیز می‌باشد. زید زرگر از پادشاه خود با این قرار که برایش تختی از طلا خواهد ساخت، زربسیار می‌ستاند؛ اما بانی رنگی که شیوهٔ اوست، تخت زیبایی از نقره تیار کرده روی آن را زرحل می‌سازد. شاه از آنجایی که اعتمادش بر زید خطل ناپذیر بود، به این نیرنگ او پی نمی‌برد. در پایان کار دانشمندان دیگر دربارش وسیله‌یی می‌سازند که شاه از

این امر آگاه گردد و زید را در چاه میاندازد؛ اما زید با استفاده از هنرمندی خویش از زندان میگریزد و رهسپار دیار فرنگ میگردد و در آنجا نیز با استفاده از شیوهٔ نیرنگ، همگان را فریب میدهد و بتهای زرین را از معبد فرنگستان به ملک خود می آورد و دگر باره قرین درگاه پادشاه خویش میگردد. داستان سوم، روز دوشنبه شاه بهرام در کاخ زنگارین نشسته جامهٔ سبزه تن دارد. همدم او ماهروی است از شهر سبز که باوی از قدح زمردین بادهٔ سبز رنگ می آشامد. شامگاهان پیر دا نایی را که از شهر سبز فرارسیده است، به حضور شاه می آورند و از وی طالب قصه میشوند. او داستان خود را در بارهٔ سعد آغاز میکند: سعد جوانی است با شهامت و دلیر که با به جا آوردن شرطهای دشوار و موانع دهشتناک پیشمار به وصال محبوبهٔ خود میرسد. او تمام نیروهای دشمن و زنده گئی و نیکبختی انسان را نابود ساخته طلسمها را میشکند. دست پادشاه شهر سبز را از ریختن خون بیگناهان کوتاه میسازد. به این گونه، قهرمانی و شهامت بردهشت و پستی، تدبیر و خرد بر نیرنگ و جهالت چیره میشود. در داستان قطران زنگی، زال جادوگر سیما های منفی اند که شرو بدی را در خود مجسم میسازند و سیمای حکیم فیلقوس نجسم عقل و اندیشه است.

داستان چهارم، روز سه شنبه بهرام گلگون لباس در قصر گلنار با خورشید سیمایی در حریر شفق رنگ بر تخت گلفام تکیه زده از ساغر یا قوتین لعل مذا ب می آشامد. امانشهٔ باده گل رنگ و همد می با صم گلپیرهن اضطراب خاطرش را نمیزداید و خواب بر در چشمش حلقه نمیزند. شامگاهان پیر دانایی را که از راه اقلیم چهارم رسیده است، به دربار او حاضر میسازند و وی داستان شاه جو نه و مسعود را به شاه بهرام باز میگوید:

شاه جو نه و مسعود، قهرمانهای مثبت این داستان، هردو نیکو سیرت، ستوده اخلاق، کرم پیشه و انسان پرور اند. جو نه که شاه اقلیم هند است، با شنیدن آوازه سخاوتمندی مسعود به صورت نهانی به شهر او میرود و مورد اعزاز و اکرام بی اندازه او قرار میگیرد. بی آنکه پادشاه بودن خود را آشکارا سازد، با دریافت تحایف و پیشکشهای فراوان از میزبان، به پایتخت خود بر میگردد. جیپور ویا لالو (در بعضی از نسخه ها ماللو) سیما های منفی اند. جیپور، حاکم شهر طرازه شخصی مردم آزار و ستم پیشه است. مردم از وی به شاه شکوه سر میدهند و شاه تصمیم میگیرد تا این را از حکومت بزرگنا و کند و وظیفه اش را به مسعود بسپارد. جیپور از این امر آگاه میگردد و به

بامشوره همکار مکارش باللو در پی از میان برداشتن مسعود می برآید و با به کار بردن صد گونه نیرنگ ناجوانمر دانه مسعود را به چاه زندان میاندازد و کمر به قتلش میبندد، اما مسعود به یاری دختر پر بیچهر باللو نجات مییابد و آن دو با هم پا به فرار میگذارند و از تصادف به پایتخت شاه جوانه میرسد. شاه مسعود را باز میشناسد و لطف و احسان بیحد میکند. حکومت شهر های « طرار » و درباس را به وی میبخشد و دختر نیز با مسعود سعادتمند میگردد، جیپور و باللو به کيفر کردار ناشایسته خویش رسانیده میشوند. این داستان مانند همه داستانهای مشوی نمونه بی اریروزی نیکی بر بدی و چیره گی نور بر ظلمت است. در پایان این داستان شاعر انسانگرا بر خورد خویشینا نه خود را نسبت به جهان و رنده گی در آن به روشنی ابرار میدارد و با بانگ رسامیسراید که

خوشد ورور باغ کاینات گلی

بر چه دین بخشیراق حیات گلی

ترجمه :

نو گل باغ کاینات خوش است

از همه گل، گل حیات خوش است

داستان پنجم، روز چهار شنبه شاه بهرام در لباس نیلگون در لاجوردین کاخ خود با حوروشی در حلقه نیلوفری نشسته از ساغر فیروزه گون باده ارغوانی میگسارد. شامگاه رهرو جهانددیده یی از راه اقلیم پنجم به دربار او فراخوانده میشود. این پیر آگاهدل به گفتن داستان مهر و سهیل میپردازد: مهر و سهیل از قهرمانهای مرکزی این داستانند. سهیل پسر با شهامت شاه نعمان و مهر محبوبه دختر شاه نودراست. نخست، مهر به دست راهزنی به نام جابر اسیر میگردد. سهیل، که آگاهی از این رویداد نداشت، با مال و منال هنگفت به پایتخت شاه نودر- پدر مهر- به راه میافتد؛ اما باد مخالف کشتی او را به بیراهه میراند و بدینگونه او نیز مورد هجوم دزدان دریایی قرار میگیرد. سهیل با رهزنان دلیرانه میرزمد. جابر که نتوانسته بود در نیرتن به تن بر او چیره گردد، ناجوانمر دانه دست به نیرنگ میزند و کشتی او را سوراخ میکند و سهیل را، که در حال فرو رفتن به زیر آب بود، به اسارت میکشد و اندرون چاهش زندانی میسازد. شاه نودر که از اسیر شدن دخترش به دست رهزنان اطلاع حاصل میکند، به اتفاق شاه نعمان، که هنوز از حال فرزندش آگاه نیست، تدارک

سپاه را میبیند و به جنگ جابر میشتابد؛ اما بود در راه فریفته شکار میگردد و سمند به دنبال صید میراند و از قشون خود جدا و به دست رهنان گرفتار می آید. شاه نعمان هم که در لشکر کشی تنها مانده بود، در جنگ شکست میخورد و او نیز به دست رهنان دریایی میافتد. در فرجام، مهرتدبیری اندیشیده سهیل را از چاه زندان آزاد میسازد. سهیل که جوانی دلیر و رزمنده است، مردانه وار با جابر دست و پنجه نرم میکند و او را از پا در آورده به جای خود چاه نشین میسازد. تمام خز این و دارایی یغمایی او را به دست می آورد و همه زندانیان را آزاد میکند. در این وقت چقدر برایش تعجب آور بود که در میان محبوسین دو پادشاه، پدر خویش و پدر مهر را باز میشناسد. آنان هم اختیار کشور های شان را به این دو فرزند کامگار میسپارند.

داستان مهر و سهیل که ما به آوردن مضمون فشرده آن پسنده نمودیم و از تجربه و تحلیل آن به خاطر جلوگیری از دراز شدن سخن گذشتیم، بیگمان از بهترین داستانهای «سبعة سیار» است و ارزش عملی آن با در نظر داشت شرایط زمان نوایی به خوبی آشکار است

داستان ششم، بهرام روز پنجشنبه در کاخ صندل رنگ نشسته با صنی که گیسوانش عطر صندل میپراگند، می صندل بو می آشامد. این بار مسافری که از راه اقلیم ششم رسیده است، داستان مقبل و مدبر را به شاه باز میگوید

این داستان پیشتر و یژه گی افسانه یی یا خیالی (فانتاستیک) دارد. در داستان دوسیمای با هم متضاد سیمای مقبل و سیمای مدبر ترسیم میشوند. مقبل جوانی راستگو، نیک سیر، آزاده و برد بار است. مدبر، برعکس، شخصی است دروغ زن، آزمند، نیرنگ باز و بیحوصله. این هر دو مسافرائی اند که از باختر به سوی خاور در حرکتند. در راه به سواریهای زیادی بر میخورند. باغرایب گوناگون و اسراری شگفتی آور روبه رو میشوند. مقبل با سیرت ستوده و برد باری خود در برابر تمام دشواریها با یمردی نشان میدهد و بر همه مشکلات پیروز میگردد. باری او برای رسیدن به سعادت و نیکبختی خود مبارزه نمیکند و گویا تقدیر به پاداش خلق نیکو و اطوار پسنده اش او را کامگار میسازد: پرتزونی که در عالم رؤیا در چشمه سار طلسم آسادل از وی ربوده بود، در عالم هوشیاری نصیب او میگردد. مدبر به سبب دروغگویی و بد طبیعتی به هلاکت میرسد. به این گونه، در داستان خصوصیات تقدیر گرایی (فیتالیستی) به چشم میخورد و صرف نظر از آن این داستان ارزش اخلاقی فراوان دارد.

داستان هفتم، شاه بهرام در آخرین روز هفته - روز آدینه - در کاخ کافوری رنگ بر تخت عاج نشسته باماهروی در حله سپید شراب از جام بلورین مینوشد. مسافری که از راه خوارزم رسیده است، سرگذشت خویش و دلارام را به شاه بهرام قصه میکند.

داستانی که از زبان نماینده اقلیم هفتم گفته میشود، ادامه داستان قالبگر مثنوی است و از لحاظ ترکیبی آن را تکمیل نموده ویژه گی جداگانه بی بدان میبخشد، یعنی پیوند عضوی و منطقی تمام داستانها را، داستان قالبگر استوار میسازد و وظیفه پیگفتار هنری این اثر را ایفا مینماید. سزاوار یادکرد است که هر کدام این هفت داستان، همچون داستان اساسی مثنوی دارای ترکیبی چوکاتگونه است؛ اما در این جا از تفصیل آن میگذریم و در آینده گفتاری جداگانه در این باب خواهیم داشت.

این هفت داستانی که بهرام در قصرهای مجلل از نمایندگان هفت اقلیم میشوند، سازگار با حالت روانی اوست، حال آن که در مثنویهای پیشین نوازی بیشتر خصوصیت تفریحی و خوشگذرانی دارد. بهرام به داستان نخستین در قصر سیاه، در حالی که جامه سیاه به تن دارد، گوش فرامیدهد. جدا شدن بهرام از دلارام و گرفتاری او به اندوه و آلام هجران باین رنگ تعبیر میشود. وی باز - پسین داستان، یعنی داستان هفتم را در قصر با جامه سپید میشود، پیرمرد داستانگو که از خوارزم است خبر از گمشده او - دلارام - دارد، که در نتیجه آن گل امید در باغستان قلب بهرام میسنگد و دلش روشن میگردد که رنگ سپید تمایانگر آتش است. بدین سان، مضمون غایبی - بدیعی مثنوی «سبعة سیار» در ساختمان ترکیبی کامل و در تعبیر نمادهای بفرج آن و مهمتر از همه در جریان بهره جویی از ادبیات شفاهی مردم به روشنی کامتری بیان و آشکار میگردد. به صورت کلی میتوان گفت که شاعر به خاطر چهره کشایی و مصطفی بخشیدن

مضمون مرکب و پیچیده، مسایل دشوار و غایه نهادین اثر ترکیبی موافق و سازگاری را که چند پهلوی و چندین مدارج، اما دقیقاً سنجیده شده است، بر میگیرند و با این شگرد به نتیجه مطلوب دست مییابد. مثنوی «سبعة سیار» بازگویی مهارت آفرینشی نوایی، از آنجمله توانایی برگزگ و مهارت نیرومند هنری وی در بیان ساده و ژرف مضمون با ساختن ترکیب بدیعی بغرنج و پیچیده است.

منابع و مأخذ

- ۱- علی شیر نوایی، «سبعة سیار»، ناشر: «ادبیات و هنر» به نام غفور غلام، تاشکند، ۱۹۷۷.
- ۲- ملله یف. ن. م. تاریخ ادبیات اوزبکی، کتاب اول، (تاسده ۱۷ م). ناشر «اوقیتوچی»، شکند، ۱۹۷۶. (متن اوزبکی)
- ۳- کور- اوغلی، خ. ادبیات اوزبکی، چاپ دوم، ناشر: «ویشایاشکولا»، مسکو، ۱۹۷۶، (متن روسی)



شناخت ادبی یا آموزش و به کارگیری ادبیات

- ۳ -

۲- علم ادبیات یا ادبشناسی

ادبشناسی معرفتی است که ادبیات را به صورت علمی تشریح و تبیین میکند. همان قدر که در مبحث ادبیات آموزشی، پذیرنده ادبیات محور مبحث شناخت ادبی بود؛ در ادبشناسی ساختمان ادبی یا اثر ادبی وظیفه محوری دارد. ادبشناسی تنها پس از ادبیات آموزشی، برای پذیرنده ادبیات دارای ارزش میگذرد؛ در صورتی که کسی دوره مبحث ادبیات آموری را سپری نکرده باشد، مباحث ادبشناسی، به صورت مباحث تفتنی برای وی محسوب خواهد شد.

مثلاً برای کسی که اصولاً به شعر و ادب علاقه ندارد، یا این که شعروداستان را اصولاً خوانده نمیتواند و از ساختمان بیرونی و درونی آن اطلاع ندارد؛ سخن گفتن برای وی از سبک فلان نویسنده یا فلان مکتب ادبی، یا هم بحث کردن از زبان شعری فلان شاعر یا جهان بینی و افکار شاعرانه فلان شاعر، و رابطه شعر با جامعه و رابطه آن با آفریننده و فلان معرفت انسانی و جزو آن، کاریست بیهوده. و بیهوده تر این که کسی دوره ادبیات آموزشی را به صورت دقیق سپری نکرده باشد؛ قلم را بگیرد، تحقیق ادبی نماید و مثلاً درباره یک شاعر و اشعار وی تحقیق نماید.

ادبیاتشناسی به مفهوم امروزی، رشته علمی بسیار تازه است. هر مبحث ادبی، تقریباً زیر عنوان ادبشناسی جای میگیرد؛ به همین جهت میتوان این کلمه را در دو مفهوم عام و خاص به کار برد. در مفهوم عام میتوان آن را معادل علوم ادبی یا شناخت عمومی ادبیات قرار داد که خود شامل در

مبحث شناخت ادبی و مبحث آفرینش ادبی است و در مفهوم خاص، آن را بخشی از مبحث شناخت ادبی دانست. مادر این مقاله آن را به مفهوم خاص و معادل علم ادبیات با معرفت نظری ادبیات به کار برده ایم.

ادبشناسی به مفهوم خاص جستجوی حقیقت علمی درباره ادبیات است، این رشته میکوشد بداند که ادبیات چگونه است، از چه عناصری تشکیل یافته، این عناصر با کدام نوع رابطه، با هم مربوط میگردد؛ ادبیات یک زبان با ادبیات زبان یازبانهای دیگر چی تشابهات و تضاد هایی دارد. این تضادها یا تشابهات چگونه است، چی عوامل باعث پیدایی آن شده است. چی عواملی باعث ترقی ادبیات در یک دوره میگردد و چی عوامل باعث رکود آن. رابطه ادبیات با زندگی چگونه است؟ رابطه ادبیات با معرفتهای انسانی و غیره.

در حقیقت، ادبشناسی به مفهوم خاص، به عناصر و رابطه های ادبیات به گونه مجزا و مجرد علاقه میگیرد تا قوانین حاکم بر این اجزاء را درك کند و از آن نتیجه گیریهای نماید. یکی از خصلتهای معرفت نظری ادبیات یا علم ادبیات آنست که میکوشد قوانین عام بر ادبیات تمام جهان و نیز قوانین عام بر ادبیات یک ملت یا یک زبان را کشف و توضیح نماید و نیز ویژه گیهای ادبی یک دوره را توضیح کند؛ همچنان با دقیق شدن زیاد در آثار ادبی میخواید در باره عناصر ساختن ادبیات احکام تعمیمی صادر کند و مثلاً درباره ساختمان بیرونی و ساختمان درونی و چگونه گی آن در ادبیات تمام ملل و ادبیات یک ملت به خصوص تحقیق کرده استنتاجهایی به دست میدهد.

به طور عموم ادبشناسی در سه بخش عمده مطالعه میشود.

۱- ادبشناسی نظری یا تیوری ادبیات،

۲- ادبشناسی ساختمان

۳- ادبشناسی عملی.

هر بخش دارای ویژه گیهایی است؛ ولی در حقیقت با هم در رابطه استند و یکی، آن دیگری را مدد میرساند.

(۱) در تیوری ادبیات، کلیترین مسایلی که درباره ادبیات وجود دارد، بحث میشود. چگونه گی تشکیل اثر ادبی به وسیله ذهن آفریننده، تأثیر اثر ادبی بر زندگی و تأثیر زندگی بر اثر ادبی مورد بحث

قرار میگیرد. تیوری ادبی، برای ادبشناسی ساختمانی مواد ارائه میکند و راه تحقیق را برایش باز مینماید؛ همچنان نتیجه گیریهایی که ادبشناسی از تحقیقات خود میکند، تیوری ادبی را غنا میدهد و به راههای دقیقتر متوجه میسازد.

«حصار تیوری ادبیات راهگشای تحقیقات ادبشناسی قرار میگیرد؛ هر ادب شناس فقط با فهمیدن تیوری ادبیات میتواند فعالیت خود را نظام بخشد و سازمان بدهد؛ اما تیوری ادبیات مانع آن نیست که ادبشناس نتواند به نتایج تازه تری دست نیابد. تیوری ادبیات، فقط رهنمای است؛ اما دست و پا گیر پژوهنده ادبیات نیست. تیوری ادبیات، ذهن محقق ادبیات را دقیقتر میسازد و پذیرنده ادبیات را روشتر میکند. خواندن تیوری ادبیات هم به محقق و هم به خواننده عادی ادبیات ضروری است.

(۲) ادبشناسی ساختمانی: بخش اساسی و مهم ادبشناسی و هسته اساسی یا مرکزی آگاهی دهنده تمام علوم ادبی میباشد. در این بخش، برای شناخت تمام آثار ادبی جهان، راههای مشابه جستجو میشود، راههایی که در آن تمام تضادها دور ریخته میشوند و تشابهات بیشتر تجلی میکنند. قالبهای جهانی وضع میگردد و رابطه های عمومی شان داده میشود؛ محددترین رابطه ها تبیین میشوند و از آن طریق میتوان بر دور دست ترین ادبیات از حکمی سخن گفت که از ادبیات خودی گفته میشود.

ادبشناسی ساختمانی در سه شاخه کوچکتر تقسیم میگردد:

الف) ادبشناسی تاریخی یا تاریخ ادبیات،

ب) ادبشناسی تشریحی یا تشریح علمی ساختمان ادبیات،

ج) ادبشناسی مقایسی یا مقایسه آثار ادبی ملل مختلف.

الف) تاریخ ادبیات، مبحثی است که از دیرگاه به حیث یک رشته مبحث شناخت ادبی وجود داشته مگر به تناسب دیدگاههای تاریخی هر دوران، گونه گون شکلهایی به خود گرفته است. هر چند قوانین عام تاریخ نویسی در نوشتن تاریخهای ادبیات رعایت میگردد؛ تا حد زیادی کوشش میشود تا میتود لوژی تحقیق ادبی یا روش شناسی تحقیقات ادبی، در تحلیلهای تاریخی ادبیات در نظر گرفته شود. تاریخ ادبیات، از نظر خواننده ادبیات یا پذیرنده ادبیات، مبحثی است که به

وسيلة آن ميتوان ديد كلي درباره ادبيات يك زبان حاصل كرد. و ده سرچشمه هاي بسياري از پديده هاي معاصر ادبي آشنا شد و از فراز و فرود سبكها ، مكتبها و جر يا نهاي ادبي به صورت استدلالی آگاهي پيدا كرد. مبحث تاريخ ادبيات بعد از ادبيات آموزی ، مبحث مهمی است ؛ اما با در نظر داشت اين كه تاريخ ادبيات مجموع سنوات و حوادث ناشد ، بلكه به حيث آيينه واقعيتهای ادبي در مسير زمان يا مطالعه واقعيتهای ادبي در امتداد زمان پذيرفته شود. با يد گفت معيار در تاريخ ادبيات و وقايع ادبي ، تنها خود ادبيات و آفرينش است و ديگر مسايل زنده گي فقط در چهار چوب ارزشهای ادبي در نظر گرفته ميشود . هر قدر كه ادبيات و ساختمان آن بيشر شناخته شود تاريخ ادبيات نويسی نيز در مسير واقعيتر و در ستر رهمون ميگردد .

ب) ادبشناسی تشریحی . يك مبحث اساسی ديگر است ، كه تشریح علمی ادبيات را به عهده دارد ؛ ادبشناسی بشریحی واقعيتهای ادبی را در زمان و مكان در نظر نميگيرد ؛ بلكه ميكوشد ؛ ساختمان اثر ادبی را شرح كند و قوانين حاكم بر آنها را توضيح نمايد . ادبشناسی تشریحی ، ديد علمی بر واقعيتهای ادبی را به كار ميگيرد. ادبشناسی تشریحی ، برای خواننده كمك ميكند تا به باريكهاى يك اثر يا آثار ادبی يا مجموع ادبيات متوجه گردد و بتواند اين باريكها را به صورت مشخص نامگذاري كند و بعد آن را تحرير كرده مورد تفكر و تعمق قرار بدهد. ادبشناسی تشریحی ، به خواننده كمك ميكند تا اجزای يك اثر ادبی را به طور كل همواره در نظر بگيرد و از آن برای بهره برداری ولذت بردن از اثر مدد بگيرد. ادبشناسی تشریحی ، زمینه های فراوانی را ايجاد ميكند تا بيشتري مردم به اجزای محصول فعاليت عاطفی و فكري آفريننده گان آشنایی پيدا كنند و بتوانند به ريزه كارهای ادبی يكديگر را متوجه سازند. چون دريافت حقيقت هنری ادبيات توسط دريافت كل اثر صورت ميگيرد و نيز حقيقت هنری با حقيقت علمی يكي نيست ؛ از اين رو ، ادبشناسی تشریحی با شرح حقيقت علمی در باره ادبيات ميكوشد ، در نهايت ، زمینه را برای تبين حقيقت هنری آماده كند .

يكي از اشتباهاتی كه معمولاً در جامعه ما در كار های بسياري از فرهنگيان دست اندركار ادبيات راه ميابد ؛ در نظر نگرفتن همين حقيقت علمی در باره ادبيات و حقيقت هنری ادبيات است. معمولاً هنگام پژوهش علمی در باره ادبيات ؛ پژوهشگر ، ار حقيقت هنری بی اطلاع است ؛ از اين رو

پژوهش ، بیجان و بیروح رخ میکند ، همچنان بعض دیگر ، چون نمیخواهند حقیقت علمی را با روح علمی در باره ادبیات جستجو نمایند ، با تحقیقات شان در هاله ای از ابهام به سر میبرند ، توگویی در باره هیچ ، هیچ مینویسند ، در حالی که فقط وقتی میتوانند پژوهش علمی در باره ادبیات صورت بگیرد که پژوهشگر هم بتواند حقیقت هنری را درک کند و هم ذهنش متأثر از روح علمی یعنی علم تجربی باشد. ادبشناسی تشریحی به طور کل ، بلعین گونه بخشبندی میشود:

۱- مطالعه رابطه ادبیات با دیگر پدیده‌ها

- نخست ، مطالعه رابطه ادبیات با زندگی اجتماعی ،
- دو دیگر ، مطالعه رابطه ادبیات با فرهنگ و روان اجتماعی ،
- سه دیگر ، مطالعه رابطه ادبیات با آفریننده .
- چهارم ، مطالعه رابطه ادبیات با پذیرنده گان .

۲- مطالعه رابطه ادبیات با ساختمان آن

- نخست ، مطالعه ساختمان ادبیات با توجه به اثر ادبی ،
- یک ، ساختمان بیرونی اثر
- (۱) زبان عادی اثر ادبی .

- دستور

- واژه گان (لفظ و معنی)

(۲) زبان هنری اثر ادبی :

- تعبیرهای ادبی

- تصویر ها و اجزای آن

(۳) قالب بیرونی اثر ادبی :

- قالب شکلی (شکل ، مانند قصیده ، غزل و ...)

- قالب وزنی (وزن عروضی ، قافیه و آهنگ)

دو ، ساختمان درونی اثر



(۱) زمینه

(۲) موضوع

(۳) مضمون

(۴) محتوا

(۵) قالب درونی

دو دیگر، مطالعه ساختمانی ادبیات باتوجه به آفریننده ،

یک، سبک ادبی

دو، مکتب ادبی

سه، روش ادبی

سه دیگر، مطالعه ساختمان ادبیات باتوجه به پذیرنده ،

یک، ادبیات کودک

دو، ادبیات نوجوانان و جوانان

سه، ادبیات کلاسیک

چهارم، ادبیات باتوجه به خصوصیات ساختمان درونی و بیرونی و مختصاتی که هر کدام به

خود دارد، به انواع مختلف تقسیم میگردد و هر کدام دارای نام به خصوصی است .

یک، شعر

دو، داستان

سه، نمایشنامه

چهار، پارچه های کوتاه ادبی مانند . ایسی ادبی، طنز، مقامه و غیره . این انواع به ژانرهای

کوچکتر قابل تقسیم است.

پنجم، همچنان تمام آثار ادبی بنابر منشأ و تشکل عاطفه بر چهار نوع تقسیم میگردد :

یک، ادبیات حماسی

دو، ادبیات غنایی

سه، ادبیات دراماتیک

چهار، ادبیات تعلیمی

ج) ادبشناسی مقایسی یا تطبیقی: آن بخشی از ادبشناسی است که آثار ادبی ملل مختلف را از جهت تشابه و تضاد مورد مطالعه قرار می‌دهد، ادبشناسی مقایسی از یکطرف علل تشابه را می‌جوید که مربوط به چه چیزی می‌شود؛ از طرف دیگر، تفاوت‌هایی که میان آن‌ها وجود دارد، بیان می‌گردد. ادبشناسی مقایسی در صورتی که انکشاف یابد، در فهم ادبیات کشورهای دیگر، خیلی مؤثر است و نیز باعث آن می‌گردد تا در میان افراد فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف تفاهم ایجاد گردد و هر کدام از آثار همدیگر استفاده ببرند. گنجینه‌های پر بار میراث بزرگ انسانی، که در فرهنگ‌های مختلف و زبان‌های مختلف وجود دارد، توسط ادبشناسی مقایسی یا تطبیقی در اختیار تمام بشریت قرار می‌گیرد. در صورتی که ادبشناسی مقایسی خالی از تعصب و خامی صورت بگیرد؛ ملل مختلف می‌توانند توسط آن، به آن زوایای تاریک عواطف و اندیشه‌های آثار بزرگ خویش دست یابند که نمیشود به تنهایی، به کشف آن نایل آمد.

ادبشناسی مقایسی دارای روش‌های به خصوص است و پژوهشگر آن دارای صفاتی است که ویژه خودش می‌باشد.

باید گفت بعضی آثار شخصیت‌های بزرگ یک زبان نیز می‌تواند مورد مقایسه قرار بگیرد که این نوع پژوهش نیز تقریباً اگر مسأله تأثیر و تأثر مطرح نباشد، موضوع تاریخ ادبیات می‌گردد و جزو ادبیات مقایسی محسوب می‌گردد.

(۳) ادبشناسی عملی: همان گونه که در بخش ادبشناسی ساختمانی اشاره رفت که از نتیجه‌گیریها و احکام نیوری ادبی سود می‌برد، به همین صورت می‌توان گفت ادبشناسی عملی فقط در صورتی می‌تواند شکل بگیرد که ادبشناسی ساختمانی به صورت دقیق هضم شده باشد. در حقیقت ادبشناسی عملی، تطبیق ادبشناسی ساختمانی بر ادبیات یک زبان یا ملت مشخص است. ادبشناسی ساختمانی فقط در ادبشناسی عملی به صورت مشخص درمی‌آید. اختلاف میان ادبشناسی ساختمانی و ادبشناسی عملی، شبیه اختلاف میان علم فزیک و تحقیقات فزیکی است؛ فقط علم فزیک در تحقیقات علمی فزیک است که به صورت مشخص درمی‌آید.

و اما علم فزیک در بیرون از تحقیقات فزیکی هم به حیث یک مبحث مورد توجه است؛ چنانکه در مکاتب و دانشکده‌ها علم فزیک را می‌خوانند؛ اما تحقیقات فزیکی انجام نمی‌دهند. در نظر گرفتن

ادبشناسی ساختمانی به صورت مجرد و تکرار کردن وبالا وباین نمودن مقولات واصطلاحات آن، ثمری ندارد؛ ادبشناسی ساختمانی فقط هنگامی دارای ارزش میشود که توسط پژوهشگر مطلع از مسایل ادبیات یک کشور وبرای رفع مشکلات ادبی مردمان آن کشور یاآن زبان مشخص، به صورت عملی درآید، یعنی پژوهشگر بامبحث ادبشناسی ساختمانی ذهن خود را صیقل میدهد وشروع به تحقیق درباره ادبیات یک کشور مشخص میکند.

این تحقیقات خود به خود نتیجه ندارند؛ بلکه فقط موادی را تهیه میکنند تا اهل یک زبان از آن برای ادبیات آموزی ومتن شناسی ادبیات استفاده نمایند. همچناندر موارد دیگر، از قبیل تحقیقات فرهنگی، تاریخی، زبانشناسی و دیگر مسایل اجتماعی از آن سود گرفته شود. وامادر درجه اول، از ادبشناسی عملی برای ادبیات آموزی ومتن شناسی ادبیات استفاده صورت میگیرد.

به طور کلی میتوان گفت که هدف علم ادبیات یادبشناسی به معنای خاص، عبارت است از شناخت علمی ادبیات یاتبیین حقیقت علمی ادبیات به وسیله کشف قانونها یاروابط پایدار میان اجزای درونی ادبیات و همچنان کشف وتشریح رابطه میان ادبیات ودیگر پدیده ها. روشها ووسایلی که در تحقیق ادبیات نظری یاعلم ادبیات به کار میروند، (جر مواردی که مربوط به خصوصیات ادبیات میگردد، مثلاً برای این که ادبیات یک واقعیت فرهنگی است، یعنی منشأ آن اسان آگاه میباشد) همان روشها ووسایلیست که در علوم تحقیقی به کار گرفته میشود.

۳- متن شناسی ادبیات یامبحث شناخت متون ادبی.

متن شناسی ادبیات عبارت است از رابطه قایم کردن میان ادبیات وادبیا شناسی در زمینه یک اثر ادبی مشخص بامعیار قرار دادن فعالیت آفرینشی آفریننده آن اثر ادبی به منظور کشف حقیقت هنری آن اثر

متن شناسی عالترین فعالیت ذهنیست که توسط آن ذهن به حقیقت هنری متن یامقصود آفریننده اثر دست میابد، چنانکه در ادبیات آموزی، بیشتر روان و ذهن پذیرنده ادبیات مطرح است ودر ادبشناسی یاعلم ادبیات، ساختمان اثر ادبی یاواقعیت ادبی مطرح میگردد؛ در متن شناسی روان و ذهن آفریننده محور فعالیت قرار میگیرد. تنها بامتن شناسیست که ذهن به شناخت ادبی یاحقیقت هنری اثر دست

میآید؛ متن‌شناسی فقط یک مرحله شناخت ادبیست و تنها پس از طی مراحل ادبیات‌آموزی و ادب‌شناسی به معنای خاص، ذهن‌میتواند به متن‌شناسی روی آورد.

در متن‌شناسی، آگاهی‌ها و اطلاعات چند درباره ادبیات و ادبیات‌شناسی کافی نیست؛ بلکه باید متن‌شناس در چهار زمینه واحد امکان اطلاعات نسبتاً وسیع داشته باشد:

۱- به صورت دقیق زنده‌گی رابشاسد و از آگاهی نسبتاً عمیق‌تر از معارف بشری برخوردار بوده به نوعی خود آگاهی رسیده باشد.

۲- درباره شاعر و آگاهی‌ها و خود آگاهی‌هایش اطلاع دقیق داشته، نیز از آثار شاعر یا نویسنده مورد نظر واحد امکان مطلع باشد.

۳- از جریان، مبانی و اصول آفرینش ادبی اطلاع کافی داشته باشد.

۴- شناخت ادبی وی عمیق‌تر بوده از روان‌شناسی و جامعه‌شناسی هنر و هنرمند مطلع باشد. هر قدر که مسایل متذکره نزد متن‌شناس بیشتر روشن باشد؛ به همان اندازه بهتر میتواند میان روان‌هنرمند و ذهن‌پذیرنده ادبیات رابطه قایم نماید، یا به عبارت دیگر، حقیقت هنری را خوبتر کشف کند و انتقال بدهد.

مخصوصاً در متن‌شناسی آنچه میتواند دقیقاً مرز متن‌شناسی را از دیگر بخشهای علوم ادبی تفکیک کند، همانا توجه زیاد به روان‌شناسی هنرمند و تکیه بر جریان، مبانی و اصول آفرینش ادبی است؛ زیرا تمام سخنان به معیار همین دو چیز تحلیل و ارزیابی میشوند. اگر در متن‌شناسی معیارهای جریان، مبانی و اصول آفرینش و نیز معیارهای خصوصیات روان‌شناسی هنرمند مورد توجه قرار نگیرد، بسیاری از مسایل شعری به صورت پدیده‌های پیش‌پا افتاده جلوه میکنند و ارزش آنها به طور دقیق مشخص نمیکردد؛ عدم توجه به معیارها مخصوصاً روان‌شناسی هنرمند، موجب میگردد که پدیده‌های بسیار پر ارزش هنری در سطح سخنان معمولی مورد تفسیر قرار بگیرد. شناخت خصوصیات شخصیت هنرمند و آگاه شدن از شخصیت استثنایی هنرمند و پذیرفتن این که هنرمند در مرحله بالاتر آگاهی و خود آگاهی قرار دارد، زمینه را برای متن‌شناسی ادبی مساعد میگرداند تا حین برخورد با اثر ادبی، معیارهای آدمهای معمولی را در مورد به کار نگیرد و نیز هنگام تحلیل و ارزیابی متوجه ذهن و روان هنرمند و عاطفه و فکر هنرمند باشد، نه این که ذهن و روان خود و

قابلهای فکری و عاطفی خود را باز گویی کند. بسیاری از مفسرین با قیاس ذهنی خود در پی متن میروند و به جای آنکه عاطفه و فکر هنرمند را دریابند و آن را ارائه کنند و تفسیر نمایند و بدین قسم از آن لذت معنوی ببرند و مستفید شوند، افکار و عواطف عام و معمولی خود را شرح میکنند، یا حد اقل نا آگاهانه به جای تفسیر فکر و عاطفه متن، به تفسیر فکر و عاطفه خود میپردازند.

در حقیقت، متن شناسیست که ذهن آدم معمولی و متعارف را نا حد ذهن هنرمند بالا میبرد؛ در متن شناسیست که پذیرنده ادبیات پی به حقیقت هنری میبرد، میداند که چگونه عواطف هنرمند به او انتقال یافته است؛ چگونه افکار و عواطف هنرمند کار خود را کرده است و چگونه او را تغییر داده است. در ادبیات آموزی، اگر انفعال سطحی در نظر است و حساس گردیدن پذیرنده ادبیات، در متن شناسی انتقال عواطف و افکار مطرح است و تغییر وارد آمدن در شخصیت آدمی طرح است. تکامل شخصیت از طریق آثار ادبی یا تکامل شخصیت از طریق انتقال افکار و عواطف شاعر و نویسنده به پذیرنده ادبیات فقط از طریق متن شناسی امکان دارد؛ اما باید متوجه بود که متن شناسی فقط پس از ادبیات آموزی و ادبشناسی میتواند میسر گردد.

کسی که اندکترین تجربه دقیق از ادبیات آموزی ندارد، کسی که دهش نظم و ترتیبی را، که در ادبشناسی وجود دارد، درک نمیکند و از روح علمی برخوردار نیست، نمیتواند از حقیقت هنری اثر ادبی یا از مرحله متن شناسی شناخت ادبی سخن بگوید، زیرا دریافت حقیقت هنری رابطه دارد با دریافت حقیقت علمی. کسی نمیتواند ادعای دریافت حقیقت هنری را بنماید، بدون این که به نحوی از انحا به دریافت حقیقت علمی نایل آمده باشد؛ برعکس، تصور بسیاری از دست اندرکاران پژوهش ادبی، نویسنده گان و شاعران بزرگ هیچ گاه فاقد روح علمی بوده، یا فاقد تعقل و تفکر نبودند و نیستند؛ بلکه بیشتر از روح علمی چیزهایی داشتند و دارند، یعنی از روح هنری برخوردارند، یا به عبارت دیگر، اینان دارای عواطف عالی انسانی بوده قدرت بیان این عواطف را دارند، عواطف عالی انسانی هیچ گاه ناقض روح علمی نیست. نویسنده گان و شاعران بزرگ آدمیهای احساساتی نبودند و نیستند؛ بلکه انسانهای حساس بودند و هستند، یا آدمیهای انفعالی نبودند و نیستند، بلکه انسانهای تعقلی بودند و اند. انسانهای عاطفی بودند و اند، انسانهایی که آگاهی و خود آگاهی شان از دیگران بیشتر بوده است.

اگر قرار باشد این فعالیت از حد ذهن نقاد در گذرد و با پذیرنده گان ادبیات، در میان گذاشته

شود؛ ناقد ادبی یا متن شناس نقد، آن اثری را که در جامعه در برابر پذیرنده گان ادبیات گذاشته شده است، میکوشد اگر اصلانی داشته باشد یا نداشته باشد، آن را نشان دهد. در جوامعی که میان ادبیات و شبه ادبیات، مردم فرق نمیگذارند؛ آثار از نظر کمیت و ظواهر و بعضی معیارهای غیر هنری و غیر علمی سنجیده میشوند، میان هنرمند و شبه هنرمند کسی فرق قابل نیست، محرك فعالیتهای خلاقه ذهنی، حقیقت دوستی، حس کنجکاوی، عشق به انسان، خیر و زیبایی و بالاخر آگاهی و خود آگاهی عمیق آفریننده است و در این میان نقد ادبی نقش عمده دارد؛ امامیگویم نقد ادبی و بدین باوریم که محرك ناقد ادبی باید همان «حقیقت دوستی» حس کنجکاوی، عشق به انسان، خیر و زیبایی و بالاخر آگاهی و خود آگاهی عمیق باشد. نقد ادبی، نه دستانم دادن است، نه هم تعجیز و تحقیر کردن؛ نقد ادبی نه به رخ کشیدن آگاهیهای اختصاصی و غیر اختصاصی ناقد است، نه هم سنجیدن هر اثر در چند قالب محدود ذهنی. ناقد ادبی وقتی که بر اثری نقد مینویسد، وی کاملاً میدانند که چنان اثر برای چی منظوری نقد شود، یعنی میدانند که اگر اصلانی دارد، بدان باید اشاره شود، اگر خالی از اصالت است، آن هم تذکر یابد، مخصوصاً ناقد ادبی باید بداند که بسیاری از کسانی که «چیز» مینویسند، آنها بدین باورند که گویا نوشته شان مطابق معیارهای آفرینش است و نیز بعضی آنها طوری میاندیشند که گویا «نوشتن»، یا وظیفه است یا تفنن که گویا آدم، برای این که به حث نویسنده شناخته شود باید بنویسد، یا این که چون گرسنه نماند باید بنویسد؛ همچنان برخی از کسان برای این که گویا غمهای شخصی یا انفعالات سطحی خود را تبارز بدهند، مینویسند! اینان به نحوی از انحا برای خود دلیلی دارند، جز دایل داشتن آگاهی و خود آگاهی.

از طرف دیگر، در جامعه فرهنگی، که بسیاری از کسان هر چیز را از روی نام یا از روی تبلیغی که برای آن میشود و یا از روی عادت میخوانند و حین خواندن تنها وقت گمی خود را منظور دارند، برای جلب دقت آنها بر آثار ادبی یکی از وسایل ضروریست.

در نوشتن نقد ادبی از روشهایی استفاده میشود تا حین برخورد با آن اثر جنبه هایی که اصیل است از جنبه های غیر اصیل، همان طوری که برای ناقد مشخص میگردد، برای پذیرنده نقد نیز مشخص شود. به وسیله نقد ادبی، پذیرنده نقد نیز مشخص شود. به وسیله نقد ادبی، پذیرنده نقد ادبی بر ادبیات اصیل رغبت پیدا کند و از شبه ادبیات روگردان گردد و این رغبت و روگردانی نماز روی سر و صدای

انداختن و تعریفها و تمجیدهای ناحق. نه هم از روی دشنام دادن یا بد و ناسزا گفتن صورت بگیرد؛ بلکه با نشان دادن و با معیار ارائه کردن. و این معیارها، همه طوری باشند که تا حد امکان بتوانند پذیرنده گان ادبیات را قناعت بدهند.

ارائه معیارها بهترین تکنیک است که نقد بر آن استوار میگردد، در صورتی که معیارها دقیق و قابل قبول نباشند، یا این که وسیله نقد نویسی درست درک نشده باشد، نقد نمیتواند به صورت درست صورت بگیرد. در نقد ادبی، متن ادبی با اثر مورد نقد به حیث یک کل در نظر گرفته میشود و محاسن و زشتیهای آن در رابطه با کل اثر، یعنی ساختمان بیرونی و ساختمان درونی و عاطفه و فکری که باعث پیدایی آن اثر گردیده است، در سنجش می آید.

هر پذیرنده ادبیات ضرورت دارد که ذهنش تا به مرحله متن شناسی تکامل نماید، فقط در مرحله متن شناسیست که وی به شناخت ادبی میرسد و از ادبیات بهره ور میشود. فعالیت ذهنی در مرحله متن شناسی، بسیار شبیه به فعالیت ذهنی هنرمند میگردد، حتی میتوان گفت که همین شبیه شدن فعالیت ذهنی پذیرنده با فعالیت ذهنی هنرمند است که منتج به انتقال افکار و عواطف آفریده به پذیرنده ادبیات میگردد، در غیر آن، سخن گفتن از ادبیات متن ادبی یا دریافت حقیقت هنری، سخنهایست که از اشتباه ذهنی پذیرنده ادبیات نشأت گرفته است؛ زیرا عواطف و افکار فقط در صورتی میتوانند از یکی به دیگری به طور نسبتاً دقیق انتقال یابند که آن دو از نظر فعالیت ذهنی و آگاهیها مشابهتایی داشته باشند.

هر چند متن شناسی ادبیات اردیرگاه، مخصوصاً به صورت انتقادی یا نقد ادبی و تفسیری یا نقد تفسیری متون کلاسیک وجود داشته، مگر امروز با پیشرفت علوم و روانشناسی و علوم اجتماعی و انسانی و پیشرفتهای معرفت شناسی، مواد زیادی به دست آمده است که رابطه پیچیده معرفت را با انسان و فعالیت های ذهنی وی بررسی میکند و این، زمینه ییست برای این که متن شناسی ادبیات به عنوان مبحثی علمی رخ نماید که با به کار بردن روشهای آن، بتوان به حقیقت هنری متون ادبی دست یافت؛ اما این که تا چه اندازه به این حقیقت، هر پژوهشگر متن دست مییابد، مسأله ییست که با پژوهشگر رابطه دارد، یا همان قسمی که در دیگر رشته ها یک سلسله روشها و اصولی است که به کمک آن میتوان به حقیقت علمی دست یافت؛ اما این که تا چه اندازه آدمی

میتواند به حقیقت علمی دست پیدا کند؛ رابطه دارد با خصوصیت آن آدمی.

هرچند در آغاز این مبحث ما را آگاهی‌هایی نسبتاً دقیق از معارف عمومی یاد آوردیم؛ ولی این مسأله نباید دست‌آویز بعضی ذهن‌های تنبل گردد و با گفتن این که گویا به معارف عمومی انسانی کمتر کسی است که دست یابد، از پژوهش دقیق در متن سرباز زنند و در نتیجه از بهره‌وری از متن ادبی یا ادبیات دوره مانند مسأله شناخت نسبتاً دقیق در هر موضوعی اهمیت دارد؛ ولی باید گفت که منظور از معارف عمومی بشری، دانستن مقدمات تمام دانش‌ها و علوم است؛ همان چیزی که تعلیم و تربیه در همه دوران‌ها را تمام انسان‌ها خواستار است؛ همان مقدماتی که قاصف دوازدهم در مکاتب تدریس می‌گردد و هر کسی که مکتب خوانده است، باید آن را یاد داشته باشد. چیزی که در میان این رشته‌های انبوه زیاده‌م است میتوان بدین گونه، خلاصه کرد:

۱- علوم زبانی، ادبیات آموزی و ادب‌شناسی،

۲- روانشناسی هنرمند،

۳- معرفت‌شناسی و نظریه معرفت،

۴- جامعه‌شناسی هنرمند.

متن‌شناسی، نظریه‌چگونه‌گی بر حور و با حقیقت هنری متن ادبی در سه بخش، تقسیم میشود:

۱- متن‌شناسی انتقادی یا نقد ادبی،

۲- متن‌شناسی تنقیحی یا تصحیح بیان متون ادبی،

۳- متن‌شناسی تفسیری یا تفسیر حقیقت هنری متون ادبی.

(۱) نقد ادبی در حقیقت، آغاز فعالیت ذهن است. حین نقد، ذهن بیدار تر است و از میان

ادبیات وشه ادبیات که طاهر از هم قابل تشخیص نیستند باروشهای نسبتاً منظم شروع به دقت در متن ادبی مینماید و میکوشد تا از آن میان به اصالت ادبی و حقیقت هنری اثر ادبی دست یابد.

(۲) متن‌شناسی تنقیحی یا تنقیح متون ادبی: در تنقیح متون در تقریباً تمام معیارهایی که در تنقیح

متون زبانی است و ما آن را در جای خود، حین شرح زبان‌شناسی به معنای عام کلمه، تذکر داده‌ایم؛ در نظر گرفته میشود؛ به علاوه خصوصاتی که متن ادبی دارد.

متن‌شناسی تنقیحی، در حقیقت عبارت است از تنقیح بیان متون ادبی با اتکا بر تشخیص و دریافت

حقیقت هنری آن اثر.

فرق میان تنقیح بیان متون ادبی و متون غیر ادبی آنست که در تصحیح و تنقیح متون ادبی، متن شناسی بیشتر در جستجوی تنقیح بیان مفهوم است، در حالی که متن شناسی متون ادبی بایان تصویری بیشتر سروکار دارد. اگر متن شناسی متون ربانی، در تنقیح متون میخراهد منطق عمومی و علمی را در نظر بگیرد، متن شناسی متون ادبی میکوشد تا منطق هنری بر فعالیت عاطفی را بر علاوه منطق عمومی و علمی در نظر آورد.

اگر متن شناس زبانی میکوشد تا از جمله فعالیت‌های ذهنی دقت خود را بیشتر به تفکر نماید، متن شناس ادبی میخواهد تا دقت خود را متوجه تخیل و تفکر - هر دو - کند.

کار متن شناس زبانی و ادبی هر دو، متوجه بیان اثر است، میکوشد تا حدیادار میان نسخه‌هایی که از آثار قدیمی به جای مانده است، بیانی را که نزدیکتر به بیان نویسنده یا شاعر است، جستجو کنند و بدین صورت یک متن منقح در اختیار پذیرنده‌گان ادبیات بگذارند.

باید گفت اصلاح نوشته‌های ادبی و شعر معاصران نیز با معیارهای متن شناسی تنقیحی ادبیات رابطه میگیرد، در اصلاح نمودن این نوشته‌ها و اشعار کوشیده میشود تا عاطفه و فکر شاعر یا نویسنده ملاک قرار بگیرد و مطابق آن به شاعر یا نویسنده راهنمایی صورت بگیرد، در غیر آن، اصلاح کردن ساختمان ظاهری شعر و توجه نکردن به ساختمان درونی و عاطفه و فکر آن کاریست که به استعداد شاعر و نویسنده جوان لطمه وارد میکند. این مسأله مبحثیست که در جای خود در وقت دیگر طرح خواهد شد.

(۳) متن شناسی تفسیری ادبیات یا نقد تفسیری.

این رشته، عالیت‌ترین رشته مبحث شناخت ادبی را تشکیل میدهد. متن شناسی تفسیری فقط در مورد آثار دست اول و کلاسیک ادبی صورت میگیرد، متن شناسی تفسیری ادبیات عبارت است از: دریافت حقیقت هنری راده‌دهن و روان هنر مند متبلور در اثر ادبی و انتقال آن به روان پذیرنده ادبیات به وسیله تفسیر متن ادبی.

متن شناسی تفسیری راه‌هایی را نشان میدهد تا عاطفه و فکر نویسنده به پذیرنده ادبیات انتقال یابد و بدین صورت بهره برداری از اثر ادبی را میسر میسازد.

هر ذهن تا وقتی که در مرز تفسیر اثر ادبی برسد، در حقیقت نتوانسته است اثر ادبی شناخت پیدا کند یا از آن استفاده نماید.

متن شناسی تفسیری، مرحله‌یست که تمام فعالیت‌های دیگر ذهن، حواه در مرحله ادبیات آموزی

خواه در مرحله ادبشناسی برای آن صورت میگیرد، در صورتی که در متن شناسی توجه صورت نگیرد، در حقیقت مشغول شدن به دیگر فعالیت‌های شناخت ادبی، روزگم کردن و خود را بازی دادن است. تمام آثاری که در مورد ادب و ادبیات نوشته میشود برای این است که در ذهن خواننده آثار ادبی تاحد تفسیر برسد و شاعر و نویسنده نیز آرزو میکنند تا آثارشان تاحد تفسیر پذیرفته شوند. شاعران و نویسندگان دست اول، هیچ گاه خوش شان نمی آید که شعرا و اثرشان صرف باتمجید یا توصیف پذیرفته شود؛ آنها آرزو میکنند و امیدوارند که آثارشان در ذهن پذیرنده گان مورد تفسیر قرار بگیرد.

متن شناسی تفسیری به حیث یک مبحث، معمولاً در مورد آثار کلاسیک و پذیرفته شده ادبیات اجرا میشود، یعنی مواد متن شناسی تفسیری فقط آثار بزرگ و قبول شده است؛ متونی که ارزش آن تثبیت نگردیده است، مورد تفسیر قرار نمیگیرند، در مورد آنها متن شناسی انتقادی یا نقد ادبی به کار میرود.

آنچه به عنوان «متن» در فاکولته ادبیات خوانده میشود؛ یک بخش آن در حقیقت، متن شناسی تفسیری ادبیات است و بخش دیگر آن، متن شناسی تفسیری زبان.

در هر دو بخش، تنها آثار بزرگترین نویسندگان و شاعران مورد تفسیر قرار میگیرند. این آثار خود، معیار و مرجعی استند برای بهره‌وری اینان؛ باید دقیقاً توسط شاگردان و معلمان ادبیات شناخته شوند و از آن به صورت دقیق استفاده صورت بگیرد. متن شناسی تفسیری مراحل دارد بدین شرح.

- ۱- ارائه و تفسیر ساختمان بیرونی متن و معیار قرار دادن ساختمان درونی آن،
 - ۲- ارائه و تفسیر ساختمان درونی متن ادبی با معیار قرار دادن آفرینش ادبی آفریننده،
 - ۳- ارائه و تفسیر جریان آفرینش ادبی آفریننده با معیار قرار دادن جریان شکل فکر و عاطفه آفریننده.
 - ۴- ارائه و تفسیر عاطفه و فکر نویسنده و کشف و بیان حقیقت هنری متن به طور کل.
- در متن شناسی است که ذهن و روان پذیرنده ادبیات تا حد روان و ذهن آفریننده تعالی مییابد و در نتیجه، عواطف و افکار آفریننده به پذیرنده انتقال مییابد.

مجله دانش و خرد ، ش ۱۱-۱۲
نویسنده : دکتر محمد رضا شفیعی کدکنی
گزینش : ۸۰۰ م.

انواع ادبی شعر فارسی

نقد و داوری درباره آثار ادبی زبان فارسی ، دشوار است ؛ زیرا در ایران سنت نقد و بررسی وجود نداشته است. برای رسیدن به مرحله نقد درست ما گرییم از پذیرفتن بسیاری از راه و رسمهای نقد ادبی که در زبانهای دیگر رواج دارد. ما امروز در مرحله اقتباس هستیم تا برسیم به مرحله ای که از خود نیز ملاکهای نقد و بررسی به وجود آوریم. بهترین ناقد روزگار ما کسی است که بتواند آراء ستقدان اروپایی را به درستی با آثار ادبی فارسی تطبیق دهد و آنها که دست اندر کار مطالعه آثار معاصر اند یکم میدانند که هنوز از نعمت چنین منقدی بر خوردار نشده ایم ؛ زیرا ناقدانی که با موازین نقد اروپایی آشنایی دارند ، زبان فارسی و ریزه کاریهای ادب ملی خود را نمیشناسند و آنها که یش و کم ثار ادبی زبان فارسی را به دقت خوانده اند و فهمیده اند ، یا به موازین نقد فرنگی دسترسی ندارند ، اینکه خود را از آن موازین بینیاز میدانند. دسته معدودی هستند که نقص این کار را دریافته اند و اه را منحصر در این میدانند که آنچه از موازین نقد و بلاغت اروپایی ، کلیت و شمول دارد ، باید به ارسی درآید و کوشش شود که بر نهاد آن آثار ، ادبیات قدیم و جدید ماسنجیده شود. داوری درباره ثار ادبی معاصر ما آسانتر است ؛ زیرا این گونه آثار تشابهاتی با آثار ادبی غرب دارند و به خوبی میتوان بسیاری از آراء ناقدان فرنگ را در باب آثار معاصر خودشان ، بر آثار ادبی معاصر ایران انطباق داد. مالبین عمل در مورد آثار ادبی قدیم ما دشوار است ؛ زیرا شرایط تاریخی و اجتماعی پیدایش آن آثار

با شرایط اجتماعی و تاریخی آثار ادبی اروپا، کاملاً متفاوت است و پیاده کردن موارین زیبایی شناسی و نقد اروپایی در مورد آثار باید با احتیاط کامل و با بصیرت فراوان انجام گیرد. بسیاری از اصطلاحات نقد ادبی اروپایی فقط و فقط در مورد آثار ادبی ملل اروپایی قابل انطباق است و بعضی دیگر با اندکی تغییر و توسع می‌تواند بر آثار ادبی ملل شرقی و اسلامی نیز منطبق شود و با تغییرات و دگرگونی‌هایی که در محیط ادبی ایران به جو آمده، قسمت بیشتری از حرفهای منتقدان اروپایی را در باب آثار معاصر می‌توان پذیرفت.

یکی از مسایل عمده‌یی که ناقدان اروپایی از قدیم به آن توجه داشته‌اند و از خلال فن شعر ارسطو و آثار مشابه آن می‌توان دریافت، تقسیم بندی آثار ادبی است؛ کاری که در ادبیات شرقی و اسلامی اصلاً مطرح نبوده است، البته در ادبیات ملل اسلامی (فارسی، ترکی، عربی، اردو) به تأثیر طرز فکر ادیبان عرب، آثار ادبی (فقط شعر) از دیدگاه ظاهر آن تقسیم بندی شده است و این گویا، یک خصوصیت نژاد سامی است که از رهگذر ادبیات عرب به آثار ادبی دیگر ملل اسلامی انتقال یافته که صورت ظاهر و شکل اثر ادبی را مورد نظر قرار دهند، نه عمق معنوی و حوزه اندیشگی و عاطفی آن را. از اهمیتی که شاعران و ناقدان عرب به مسأله قافیه و وزن داده‌اند و موازین داوری ایشان که بر محور مسأله الفاظ و عیوب قافیه بیشتر سیر میکند، فلسفه پیدایی اینگونه تقسیم بندی را به خوبی می‌توان احساس کرد؛ زیرا هنگامی که دید ناقد متوجه عالم لفظ و عیوب صوری اثر ادبی باشد، ملاک داوری و شیوه تقسیم بندی اواز آثار ادبی نیز چنین حالتی خواهد داشت. اینگونه تقسیم بندی که بر اساس صورت و شکل آثار ادبی بنیاد شده است بی‌فایده نیست (۱)؛ اما از جهات بسیاری مانع نقد و داوری درست است. همین توجه به صورت و تقسیم بندی آثار ادبی از رهگذر شکل و فرم است که نقص عمده‌یی را در منت شعری ماسب شده است و آن فراهم آوردن دیوانهای شاعران ماست بر اساس قالب قصیده و غزل و رباعی. و آنگاه تقسیم بندی آن قوالب به ترتیب حروف تهجی. در نتیجه این تلقی ادیبان ما از تقسیم آثار ادبی این مشکلات به وجود آمده است: نخست اینکه شاعران قدیم مسیر تاریخی و تحول ذهنی خود را ثبت نکرده‌اند، هیچ دانسته نیست که حافظ کدام شعرها را در جوانی گفته و کدام شعرها را در پیری، مگر اینکه قرینه‌یی خاص، به دشواری بتوانیم، در بعضی موارد پیدا کنیم. و ددیگر اینکه داوری درباره جوانب معنوی کار شاعران قدیم مادشوار شده است؛ زیرا در تقسیم بندی دیوانها، رعایت

شکل ظاهری و ترتیب الفبایی، سبب شده است که برای خواننده مطالعه در جوانب روحی و معنوی صیریک شاعر از کارهایی، دشوار و گاه محال گردد و در بررسی ادوار ادبی سیر صعودی یا نزولی یک اندیشه یا یک زمینه وجدانی و عاطفی را به دشواری بتوانیم بررسی کنیم. فایده اصلی این کار، یعنی تقسیم بندی آثار ادبی بر اساس انواع، این است که به خوبی میتوان علل ضعف یا نیرو یافتن یکی از انواع را در دوره‌ی خاص بررسی کرد. وقتی بدانیم حماسه یا شعر غنایی چیست و شرایط تاریخی و اجتماعی هر کدام چیست، به خوبی میتوانیم از علل ضعف و انحطاط یا اوج و شکستگی هر نوع در ادوار مختلف سخن بگوییم. بر اساس شناسایی این نظریه علل اوج حماسه در قرن چهارم و انحطاط آن در عصر مغول و باز اوج غنا و شعر غنایی در عصر مغول را خوب میتوان تفسیر و توجیه کرد. حتی میتوان آگاهانه بعضی از ضعفها را، که نتیجه عواملی خاص است، برطرف کرد و در نقد و بررسی یک اثر، با توجه به شرایطی که نوع آن اثر دارد، از قوت و ضعف آن سخن به میان آورد.

سنت ادبی عرب که مورد پذیرش ادیبان ایرانی و دیگر ادیبان ملل مسلمان قرار گرفت، این دشواریها را بر سر راه نقد و داوری ناهدی به وجود آورد. این پرسش به ذهن میرسد که چرا وقتی ملل اسلامی فرهنگ و تمدن یونانی را از رهگذر ترجمه و اقتباس اخذ کردند و بسیاری از جزئیات تفکر یونانی را به دقت مورد تحلیل و بررسی قرار دادند، از این نکته غافل ماندند که موازین نقد و داوری در باب آثار ادبی را هم از یونانیان اخذ کنند. ظاهراً علتش این است که قدامت تصور میکرده اند آثار ادبی هر زبانی ویژه گوی خاصی خود را دارد و قابل انتقال به زبان دیگر نیست و از سوی دیگر، اهمیتی که به شعر عرب و آراء عرب در باب شعر - که دیوان العرب خوانده شده (۲) - میداده اند سبب شده است که خود را از آراء یونانیان در باب شعر بی نیاز بدانند و از همین جاست که وقتی در منطق، نیازمند به اخذ اصطلاحات ادبی یونان شده اند، اغلب حرفهایشان پریشان و بی معنی است از قبیل سخنانی که ابن سینا و دیگران در باب تراژدی (تراقودیا) در تفاسیر و شروح خود بر خطابه ارسطو آورده اند (۳) و نشان میدهد که درک درستی از این مفاهیم نداشته اند.

ناقدان فرنگی، که از میراث تفکر یونانی بهره مندند، آثار ادبی را دور از توجه به شکل ظاهری و چندو چون وزن و قافیه، فقط از دیدگاه زمینه معنوی و بار عاطفی و وجدانی تقسیم بندی میکنند، به گونه‌ای که این تقسیم بندی مرز زبانی خاصی نمیشناسد، این تقسیم بندی که در آثار ادبی همه ملل جهان

با تفاوتهایی در جریانات صدق میکند و در همه ادوار تاریخ ادبیات ملل قابل توجه است نوعی حصر عقلی است در حوزه معانی آثار ادبی و خصایص عام اسالیب آن که با دگرگوئیهای حوامع بشری به دشواری قابل تغییر است و چنانکه خواهیم دید از همان روزگار قدیم تاکنون این حصر عقلی مصداق داشته است. بی گمان ذهن تحلیل و تجزیه گریونانی - همان گونه که مقولات را در منطق و فلسفه حصر عقلی کرده - در این تقسیم بندی تأثیر مستقیم داشته است.

نظریه انواع ادبی، کوششی است در راه این تقسیم بندی. انواع ادبی عبارتند از مجموعه خصایص فنی عامی که هر کدام دارای مشخصات و قوانین ویژه خود هستند. هر یک از انواع شعر حماسی، غنایی، نمایشی و تعلیمی ساختمان و هندسه خاص خود را دارا است. مثلاً حماسه نوعی شعر داستانی است که کاملاً دارای جنبه آفاقی (Objective) است نه انفسی (Subjective).

و در این نوع هیچ گاه هر منداز من خویش سخن نمیگوید و از همین رهگذر است که حوزه حماسه بسیار وسیع است و در خلال حماسه تصویر تمدن یک ملت را، در مجموع، با تمام عادات و اخلاق آن به خوبی میتوان مشاهده کرد و حتی قوای طبیعی و غیر طبیعی مؤثر در تکوین آن ملت در حماسه اش نمودار است. برعکس، شعر غنایی شعری است که حاصل ابریزی احساسات شخصی است و محور آن «من» شاعر است و سراینده در آن نقش پذیرنده و متأثر دارد نه تأثیر بخش و مؤثر. دیگر انواع نیز هر کدام ویژه گی خاص خود را دارند و این انواع در اثر نیز مصداق پیدا میکنند.

هر کدام از این انواع ماده ای مخصوص به خود دارد. در حماسه ماده ای وسیع، که مجموعه ای از حوادث مهم است، همراه با اسلوبی نیرومند و سرشار - از نظر قرینه سازی و تصویرها ضروری است و تأیید حماسه به درجه کمال برسد تجربه چند شاعر در چند نسل لازم است و باید که شاعران حماسه سر از تخیل نیرومند بهره خوردار باشند. برعکس، شعر غنایی ماده ساده و محدودی دارد که عبارت است از هرگونه احساس شادی یا غم یا خشمی که به گونه شعر درآید. باز در مقابل این دو نوع، شعر نمایشی نه نیازی به افزونی حوادث دارد، چنانکه در حماسه لازم بود و نه سرشاری و ابریزی احساسات میخواهد، چنانکه در شعر غنایی ضرورت داشت؛ بلکه قدرت در نظم و سرعت در تصویرگری حوادث (یا حادثه) را لازم دارد با اسلوبی آشکار و استوار. و بر همین قیاس شعر تعلیمی نیز ماده خاص خود را، که دانش و اخلاق است، با نظرگاه فلسفی دارا است. این انواع ادبی،

بیش و کم به انواع پدیده‌های هستی شباهت دارند: حیوانات، جمادات، نباتات، انسانها که در تاریخ طبیعی، هر مجموعه بی باخواص مشترک خود جداگانه مورد بحث قرار میگیرد. پرنده‌گان خصایص مشترکی دارند که در پستانداران یا مثلاً رسته ماهیها دیده نمیشود.

تطور انواع موجودات، تحت تأثیر عوامل خارجی، محیط و ترکیب خاص هر کدام به وجود می‌آید؛ اماطور انواع ادبی تحت تأثیر نوع آفرینندگان آثار ادبی و تمدنهای گوناگون است. همانگونه که محقق تاریخ طبیعی، یک درخت صنوبر را از وقتی که گیاهیکی بوده تا هنگامی که درختی شده مطالعه میکند. ناقد ادبی نیز هر نوعی از انواع ادب را در سیر تاریخی خود مورد بررسی قرار میدهد که چگونه به وجود می‌آید و چگونه راه کمال می‌پیماید و حتی چگونه از میان میرود. بنابراین، از چند نظرگاه میتوان تطور انواع ادبی را بررسی کرد: ۱- تطور هر یک از انواع به طور مستقل و جداگانه، ۲- دگرگونی یک نوع در راه تبدیل به نوعی دیگر، ۳- تغییرات کامل در انواع.

I - تطور هر یک از انواع ادبی

یکی از اشتباهات ناقدان قرن هفده و هجده امثال بوالواین بود که تصور میکردند انواع ادبی به گونه‌ای قایل به جامد و ثابت همیشه وجود دارند و هیچ تغییری در آنها راه ندارد؛ اما در قرن اخیر، از رهگذر مطالعات تاریخی در سیر انواع به این نتیجه رسیده اند که هر نوعی خود به خود سیری و تطوری دارد، یعنی پس از یک مرحله ابتدایی به انواع دیگر می‌آمیزد و نمیتوان یک نوع را از همسایگان معنوی آن جدا کرد، هر نوعی مراحل رشد و کمال خود را می‌پیماید تا میرسد به مرحله انحلال؛ مثلاً حماسه ممکن است در یک دوره خاتمه یافته تلقی شود، زیرا شرایط اجتماعی به وجود آمدن آن، دیگر وجود نداشته باشد.

II - دگرگونی یک نوع در راه تبدیل به نوعی دیگر

در آثار ادبی بعضی ملل، از قبیل یونان پیدایش انواع ادبی و دگرگونی آن سیر تاریخی و طبیعی دارد؛ ولی در بعضی ملل دیگر ممکن است جنبه تقلیدی داشته باشد، مثل آثار ادبی ملل اروپا در قیاس با ادبیات قوم یونانی. و بهمرفته میتوان مراحل تاریخی پیدایش انواع ادبی را در آثار ادبی بعضی ملل - از قبیل یونان - بدینگونه بررسی کرد:

الف) حماسه

نخستین نوعی که در ادب یونان ظهور کرده، نوع حماسه است. در ادب یونانی حماسه خاستگاهی اشرافی دارد. این نوع شعر که موضوع آن صحنه های نبرد است، تعبیر درستی است از یک جامعه اقطاع دار (فیودال) که با همسایگان خود درگیر و دارنبرد است تا حوزه تسلط خود را گسترش دهد. در این اجتماع فرد وجود مشخصی ندارد، فقط بعضی از سرکردگان نیرومند هستند که راهبری جنگ و جنگبارگی با ایشان است. این نوع شعر حالت پیداری یک جامعه را در برابر حیات تصویر میکند. در ادب ایرانی نیز چنین است با این تفاوت که در گبریهای قومی در شاهنامه بنیاد تجاوز طلبی در نظام فیودالیزم ندارد و تصویر حالت سازندگی یک جامعه است.

ب) غنایی

در یونان، پس از جنگهای پی در پی، آرامش نسبی برقرار میشود. نوعی نظام پورشهر حاکم میگردد. مردم به خویش می آیند و از لذت های زنده گی سخن میگویند و فرد در جامعه اعتبار خود را باز مییابد و انسان در جمع گمشده نیست. در این عصر شعر غنایی شکل میگیرد. شعر تأثیر، شعر آمیخته با رقص و موسیقی. این نوع شعر تصویرگر مرحله ای است که فرد، شخصیت خود را باز مییابد، خواه شخصیت خود او و خواه شخصیت دیگران. البته در ادب دیگر ملل این امر مسلم نیست، وای بسا که شعر غنایی بر شعر حماسی تقدم داشته باشد. شواهد موجود در ادب ایرانی نشان میدهد که حماسه بر دیگر انواع، مانند یونان تقدم دارد.

ج) نمایشی

شعر نمایشی، یا شعر در امانیک، شعری است که در جوامع مترقی به وجود می آید؛ جوامعی که به مرحله کمال فکری و هنری رسیده اند؛ زیرا پیچیده ترین نوع شعر است و شاعر در آن میکوشد که جنبه های پیچیده نفسانیات انسان را مورد تحلیل و وصف قرار دهد و این کار نیازمند آشنایی به روان انسان است و جز در مرحله ای که اجتماع به حد متعالی شناخت و خرد رسیده باشد و از فلسفه و روانشناسی آگاه باشد، حاصل نمیشود. در یونان قدیم شعر نمایشی رواج داشته و لی در ادبیات ملل اسلامی تا عصر متأخر از شعر نمایشی و اصولاً ادبیات دراماتیک نشانه ای نیست، مگر اینکه از بعضی شرایط شعر نمایشی صرف نظر شود و با توسع، بعضی از آثار ادبی داستانی ما مصداق ادب نمایشی قرار گیرد.

(د) تعلیمی

شعر تعلیمی که موضوع آن اخلاق و دانش و آموختن است در مرحله بی پیدا میشود که فرد و جامعه به مراتبی از علم میرسند و سابقه آن در ادب اغلب ملل دیرینه است. در ادبیات ایران اسلامی شعر تعلیمی از کهنه ترین ابواع به شمار میرود و البته سیر تاریخی خاصی دارد.

دوران نثر

در هر یک از انواع ادبی، نثر، به طور کلی دیرتر از شعر به وجود می آید. اگر چه به ظاهر دشوار مینماید؛ ولی اگر به خاستگاه روحی و معنوی شعر و نثر بیندیشیم به خوبی دانسته میشود که عواطف و احساسات (که مایه های اصلی شعرند) زودتر از منطق و اندیشه (که خاستگاه طبیعی نثر ادبی هستند) در انسان بیدار میشود. در ادبیات تمام ملل این خصوصیت وجود دارد که شعر مقدم بر نثر به وجود می آید. البته منظور از شعر، شعر به معنی ساده و ابتدایی آن است.

III - تغییرات کامل در انواع ادبی

انواع ادبی تنها بطور و دگرگونی نمییابند؛ بلکه گاهی تبدیل به نوعی دیگر میشوند. هنگامی که اجتماع میکوشد اشکال تازه ای که با تمایلات جدید سازگار باشد، به وجود آورد، نوعی به نوع دیگر تبدیل میشود. از ماده نوع قبلی، نوع تازه ای به وجود می آید. مثلاً حماسه هم به گونه تاریخ هرودوت در می آید، با تاریخ ساسانیان در بیان فردوسی مایه های حماسی به خود میگیرد و با شاهنامه اساس تاریخ نویسی دوره های بعد میشود.

البته نباید فراموش کرد که همانطور که در عالم طبیعت و در تاریخ طبیعی نمیتوان مرز زمانی دقیقی میان مراحل پیدایش انواع قابل شد و نشان داد که در چه مرحله ای جماد و در چه مرحله یسی گیاه و حیوان و انسان پدید آمده، انواع ادبی نیز چنین است. همه اینها را میتوان در کنار هم دید. تداخل این انواع ادبی، امری است طبیعی. ممکن است بعضی از حصایص شعر عایی در فصلی از یک حماسه یا یک شعر نمایشی به وجود آید و این در هم آمیختگی در ادبیات ملل اسلامی و به خصوص در ادبیات پارسی به گونه آشکاری مشاهده میشود و بی گمان عامل فرم (صورت) در این آمیختگی تأثیر فراوان داشته است.

در تاریخ طبیعی برای هر گروه و دسته و خانواده ای نامها و اصطلاحات دقیقی وجود دارد.

۱. ادب، برای شاخه های فرعی و شعبه های این انواع دقیقاً نامی نمیتوان جست. بر روی هم آنچه در حوزه ادب قرار میگیرد و حاصل نبوغ هنری اسان از رهگذر کلمات است در دو شاخه اصلی انواع شعر و انواع نثر قرار میگیرد. شعر خود جداگانه دارای چهار نوع اصلی حماسی، غنایی، نمایشی و تعلیمی است و هر کدام از این انواع دارای شاخه هایی است؛ مثلاً شعر غنایی شامل اقسام: هجو، مرثیه و غزل است و شعر نمایشی دارای اقسام: تراژدی، کمدی و درام جدید است و باز هر کدام از این شاخه ها شامل آثاری است که در جزئیات با یکدیگر تفاوت دارند.

به دشواری میتوان یک اثر ادبی را در نوع دقیق و شاخه خاص خودش قرار داد؛ زیرا اگر از نظر گاهی به یک نوع نزدیک باشد، از دیدگاه های دیگر به نوعی دیگر شبیه است؛ مثلاً هجو گاهی صبغه ای از شعر نمایشی به خود میگیرد و گاه صبغه ای از شعر غنایی و حتی صبغه ای از شعر تعلیمی. به همین جهت است که تفاسیمبندیهای ادبی در تمام موارد دقیق نخواهند بود و به ضرورت، در مواردی، جنبه قرار دادی به خود میگیرند. در شعر پارسی، اغلب انواع غناییات به یکدیگر می آمیزند؛ غزل حافظ مجموعه آنچه را که غنایی خوانده میشود از طنز تا وصف و مرثیه و غزل در خود جلوه گر میکند.

شعر حماسی

تعریف و خصایص حماسه

حماسه شعری است داستانی - روایی باز میة قهرمانی و صبغة قومی و ملی که حوادثی بیرون از حدود عادت در آن جریان دارد.

۱- زمینه داستانی حماسه: یکی از خصایصی که در تعریف حماسه آمده جنبه داستانی بودن آن است؛ بنابراین، در حماسه مجموعه ای از حوادث وجود دارد. با اینکه در حماسه، بی هیچ تردیدی، مجموعه ای از اوصاف و خطبه ها و تصاویر وجود دارد؛ اما همه این عناصر نسبت به عنصر داستانی بودن، جنبه ثانوی دارند. حماسه، تاریخ تخیلی گذشته است. به قول لامارتین: حماسه شعر ملل است به هنگام طفولیت ملل. آنگاه که تاریخ و اساطیر و خیال و حقیقت به هم آمیخت و شاعر مؤرخ ملت است؛ زیرا در آن مرحله از تاریخ هنوز نقد و انتقاد رواج نیافته؛ در آن مرحله، ملل نیاز مند و صیایای بزرگان و قهرمانان خویش اند - آنها که ملت ها را از مرحله بی به مرحله ای سوق داده اند و به درجه ای از تمدن رسانیده اند؟

۲- زمینه قهرمانی حماسه: بیشترین بخش حماسه را اشخاص و حوادث اشغال میکنند و وظیفه شاعر حماسی آنست که تصویر ساز انسانی باشد که هم از نظر نیروهای مادی ممتاز است و هم از لحاظ نیروهای معنوی باتمام رقتی که از نظر عاطفی و احساسی در آنها وجود دارد. تخیل همیشه نمونه‌های عالی و ایدئال را در گذشته میجوید؛ اما عقل و منطق این نمونه‌های متعالی را در آینده جستجو میکند. همانگونه که نستور (Nestor) قهرمان سالفرسود ایلپاد همر میگوید: «هیچ‌کسی نمیتواند از مردمان زنده این روزگار، خود را با آن قهرمانان باستانی مقایسه کند» آنان حتی در خوردن و نوشیدن نیز حالت برجسته و استثنایی دارند.

۳- زمینه ملی‌شعر حماسی: این حوادث قهرمانی، که به منزله تاریخ خیالی یک ملت است در بستری از واقعیات جاری است و آن عبارت است از خصایص اخلاقی آن جامعه و نظام اجتماعی و زنده گی سیاسی و عقاید او در مسایل فکری و مذهبی.

الف) اخلاق عصر:

ایلپاد تابلوی است که جامعه‌یی که همر در آن میزیسته؛ جامعه‌یی با نظام اقطاعی (فیودالی) و خصوصیات ویژه آن: روش جنگ و نوع نبرد، افزارها، طرز لباس پوشیدن و نوع غارها، خصایص روانی جامعه از درشتخویی و سادگی و انتقامجویی، شاهنامه نیز تصویری است از جامعه ایرانی در جزئی‌ترین خصایص حیاتی مردم ایران.

ب) تصویر مردم:

طرز تفکر مردم و عقاید شان در باب آفرینش و زندگی و مرگ و آنچه به حیات آن سر زمین و مردم پیوستگی دارد در حماسه آن ملت و سر زمین تصویر میشود. ایلپاد تصویری است از مردم یونان و شاهنامه تصویری است از مردم ایران. به همین مناسبت است که بعضی از ناقدان فرانسوی گفته‌اند: «شرط حماسه این است که هم از جنبه تخیل و هم از نظر تصویر عقاید مردم کاملترین اثری باشد، همچون دایرة المعارفی از زمانه و مردم باهم». بدینگونه پیدا است که جز شاهنامه در ادبیات ما، اثری که مصداق کامل حماسه باشد، به دشواری میتوان یافت.

۴- زمینه خرق عادت، یعنی جریان حوادثی که با منطق و تجربه علمی همسازی ندارد، یکی دیگر از شرایط حماسه است. در هر حماسه‌یی رویدادهای غیر طبیعی و بیرون از نظام عادت وجود

دارد و این خوارق عادت فقط از رهگذر عقاید دینی آن عصر توجه می‌شود. هر ملتی عقاید ماوراء طبیعی خود را به عنوان عامل «شگفت آوری» در حماسه خویش به کار می‌گیرد و بدینگونه است که در تمام حماسه‌ها موجودات و آفریده‌هایی غیر طبیعی، در ضمن حوادثی که شاعر تصویر می‌کند، ظهور می‌کنند. در ایلیاد، نقش خدایان و کارهای ایشان، پیوسته تجلی می‌کند. در اودیسه نیز چنین است. در شاهنامه حدیث سیمرغ و دیوسپید و رویین تن بودن اسفندیار و عصر هزار ساله زال و ... رویدادهایی است بیرون از عادت که همچون رشته‌بی‌استمرار زمینه‌تخیلی حماسه را تقویت می‌کند.

در تغییراتی که حماسه در تاریخ می‌یابد، عوامل «شگفت انگیزی»، یعنی عوامل توجه خوارق عادت دگرگون می‌شوند؛ زیرا عقاید ماوراء طبیعی یک قوم دگرگون می‌شود. مثلاً در اقوامی که بت پرستانند یا به تعدد خدایان معتقدند، راه توجه خوارق عادت، با اقوام مسیحی متفاوت است. در مسیحیت، قدسین آیین مسیح و فرشتگان و شیاطین جای آفریده‌های اساطیری را می‌گیرند. گونه دیگری از عوامل توجه خوارق عادت وجود دارد و آن اعتقاد بسیاری از اقوام است به سحر و جادو و عالم ارواح و جن. در تمام این سه نوع، اساس کلی عقیده است. گاهی تخیل شاعر نیز خود عاملی است در پرداختن بعضی پدیده‌ها.

در میان ناقدان قدیم اروپا بر سر این موضوع اختلاف است که عامل توجه خوارق عادت، یعنی عنصر اصلی «شگفت آوری» باید ثابت باشد، یعنی همان الهه اساطیری یونان باشد یا باید به قدسین آیین مسیح و خدا و فرشتگان بدل شود؛ زیرا عقاید جامعه دیگرگون شده است. سوال — در فن شعر خویش — منحصر؟ همان خدایان و پدیده‌های اساطیری را می‌پذیرد؛ اما شاتو بریان — در نبوغ مسیحیت — عکس این عقیده را داشته است. در نظر شاتو بریان باید بر اساس عقاید مسیحیت سخن گفت؛ زیرا تمدن مسیحی، شعری می‌پذیرد با صبغه مسیحیت.

- هند منم شعر حماسی :

هر حماسه، ناگزیر بلند از وحدت کامل بر خوردار باشد. این وحدت حاصل چند امر است : نخست، اینکه یک حادثه اصلی در آن وجود داشته باشد تا حوادث دیگر را در پی بیاورد، دوم، اینکه یک قهرمان اصلی در آن باشد که حوادث را راهبری کند. حوادث را در چهار اصل میتوان تصویر کرد : ۱- آغاز، معمولاً با خطایی به الهه یا یکی از قدیسان آغاز میشود : «ای خدای شعر» یا «ای ...» که -

در آغاز هر بخش دیده میشود، ۲- تغییرات ناگهانی در وضع قهرمانان مثلاً کناره گیری ناگهانی قهرمان یا دخالت عناصر غیر طبیعی که مسیر حادثه را دگرگون میکند، ۳- گره حماسه، و آن هنگامی است که حوادث به گونه‌یی تصویر میشود که نیروها برابر مینمایند و خواننده حالت حیرت مینماید، ۴- باز شدن گره، یعنی لحظه‌یی که آن موقعیت حساس با یک اقدام یا با یک حادثه باز میشود. در شاهنامه به جای یاد کردن از خدای شعری یا خدای دیگر، فردوسی از مفهومی که خود بدان اعتقاد داشته (خدای اسلامی) سخن گفته و از راین داستان از قبیل آزاد سرویا... یاد میکند؛ ولی سه نکته دیگر نیز در شاهنامه مانند ابلید دیده میشود

انواع حماسه

با توضیحاتی که در باب حصایص حماسه یاد آور شدیم و با توجه به آثار موجودی که حماسه خوانده میشوند باید حماسه را به دو گونه تقسیم کرد: حماسه طبیعی و حماسه مصنوعی.

۱- حماسه طبیعی

بر روی هم، منشأ حماسه طبیعی، یک حادثه تاریخی یا شبه تاریخی است (تاریخ به معنی ابتدایی و اساطیری آن) این گونه حماسه ها مؤلفی مشخص ندارد. تمام ملت، در تمام نسلها، مؤلف این حماسه ها بوده اند.

۲- حماسه مصنوعی

حماسه مصنوعی تقلیدی است از حماسه طبیعی؛ زیرا مجموعه عوامل خود را از حماسه طبیعی به وام میگیرد، از قبیل ساختمان و اینکه موضوع آن زمینه قومی دارد و اشتمال بر صحنه های جنگ و داشتن زمینه های شگفتی انگیز. در حماسه مصنوعی دیگر تمام افراد ملت دخالت ندارند، بلکه فقط یک شاعر آن را میسرآید. حوادث غیر طبیعی نیز در این نوع حماسه، دیگر جنبه آرایش دارد و ساختگی است. اینگونه حماسه در حقیقت باز آفرینی حماسه است، نه آفرینش حماسه. در دوره های متأخر فرهنگ اروپائوئی از شعر، که جنبه انسانی دارد، عنوان حماسه یافته بی آنکه شرایط اصلی حماسه در آن رعایت شده باشد. در این نوع شعر فکر اصلی دگرگونی و پیشروی انسان است و قهرمان آن، انسان به معنی عام کلمه است. در این نوع حماسه صیغی از غنا (به اعتبار جنبه حدیث نفس آن) نیز دیده میشود و حتی در آثار بعضی از شاعران رمانتیک از صیغه رموز نیز بهره مناست.

حماسه در ادبیات همه ملت‌ها وجود ندارد. مثلاً در ادبیات عرب، با تمام گستردگی که دارد، حماسه به معنی علمی آن وجود ندارد. با اینکه لغت «حماسه» پیش از هزار سال است که در ادبیات عرب به کار می‌رود، عرب حماسه ندارد؛ زیرا جامعه قبیله‌ای عرب، ظرف تاریخی پیدایش حماسه را نداشته است. همیشه در گیربهای قوم عرب، داخلی بوده است و جنگ میان قبایل نزدیک به یکدیگر. پیدا است که از چنین جنگ‌های داخلی، حماسه (با آن شرایطی که یادآور شدیم) به وجود نمی‌آید.

در ادبیات عرب، حماسه به نوعی از شعر اطلاق می‌شود که به گونه‌ای از حالت خشم و خروش شخص گوینده (بر اساس «من» شخصی او) و یادکرد افتخارات او (وگاه افتخارات قبیله او) سخن می‌گوید. کتاب‌هایی از نوع حماسه ابو تمام یا حماسه ابن الشجری و دیگر کتاب‌هایی که عنوان حماسه به خود گرفته‌اند، جنگ‌ها و مجموعه‌هایی است از اینگونه شعرها و ریشه لغوی حماسه نیز به معنی خشم و درشتی و گاه جنگ است.

اصطلاح حماسه، در ادبیات فارسی که قدیم‌ترین ادوار نمونه‌های برجسته حماسه را داشته، امری است جدید. در پنجاه سال اخیر کلمه حماسه داخل تعبیرات نویسنده‌گان ادیبان ایرانی شده است و گونه تاپنجاه سال قبل هیچ کس شاهنامه را حماسه نخوانده بود. در سال‌های اخیر با توجه به اصطلاح اپیک فرنگی *Epique* بعضی از ادبا (مقارن جشن هزاره فردوسی ۱۳۱۳ ه. ش.) کلمه حماسه را به جای اپیک به کار بردند و رواج پیدا کرد. عرب‌ها خودشان از حماسه مفهوم اپیک را احساس نمی‌کنند، به همین مناسبت در مورد کتاب‌هایی از نوع شاهنامه یا ایلیاد یا مابهاها را نا لفت حماسه را به کار نمی‌برند، بلکه واژه الملحمة (۴) را به کار می‌برند که به معنی جنگ سخت خونین است. می‌گویند ملحمة الشاهنامه یا ملحمة ایلیاد.

در دوره معاصر، هر نوع شعر را که از جنگ (به هر نوعی که باشد) سخن بگوید حماسه خوانده‌اند بر اساس این توسع در تعبیر، تمام منظومه‌هایی که در بحر مقارب و به تقلید از شاهنامه سروده شده‌اند از نوع حماسه خوانده شده است و بر این اساس حماسه‌ها را به چند دسته: ملی، تاریخی و مذهبی تقسیم کرده‌اند. (۵) در صورتی که در اکثریت قریب به اتفاق این آثار عناصر اصلی حماسه (که

پیش از این در باب آن سخن گفتیم) اصلاً وجود ندارد و صرفاً جنگ عامل مشترك این آثار بانوع کامل حماسه است.

درفارسی حوزه استعمال کلمه حماسه، حتی از حد منظومه های جنگی هم فراتر رفته هر نوع کار بزرگ یادگیری اجتماعی و سیاسی را نیز، در روز نامه ها، حماسه میخوانند: حماسه ملت ویتنام، حماسه ملت فلسطین که منظورشان از حماسه در این مورد تنها نفس نبرد و جنگ است نه شعری و منظومه ای که از این یا آن نبرد سخن بگوید.

با توضیحاتی که در باب مفهوم دقیق حماسه و ریشه های آن یاد کردیم در ادب فارسی به جز شاهنامه، نمونه ای که مصداق کامل حماسه باشد به دشواری میتوان یافت. در بعضی کتابها (از قبیل گرشاسبنامه) صحنه هایی هست که با صحنه حماسه یکسان مینماید و توسعه میتواند مصداق حماسه قرار گیرد.

از قرن پنجم به بعد نمونه هایی که به عنوان حماسه مطرح شده هر کدام یکی از عناصر اصلی حماسه (مثلاً زمینه قومی، یا خارق العاده بودن حوادث، یا ...) را دارد و دیگری را ندارد و چون ارزشهای قومی و ملی اندک اندک جای خود را به ارزشهای مذهبی و دینی داده تا این اواخر کوشش درستی برای خلق حماسه در ادبیات مانده بود. کوششهایی که در سالهای اخیر برای بازخوانی و تحقیق در اساطیر ایرانی (از پورداود به بعد) آغاز شده زمینه را برای توجه به اساطیر ملی آماده کرده جوانه هایی از ادب حماسی در شعر معاصر به ظهور پیوسته که از نظراحای یک اسطوره، آرش کمانگیر اثر سیاوش کسرای را میتوان نام برد که با همه ایرادهایی که به نحوه سرودن آن گرفته اند. نفس حادثه و نفس اسطوره زمینه حماسی کامل دارد؛ زیرا هم مایه قومی و ملی دارد و هم حادثه غیر طبیعی در آن دیده میشود. (۶)

شعر غنایی

تعریف شعر غنایی

شعر غنایی در نظر لامارتین و موسه و بسیاری از شاعران رمانتیک شعری است که شاعر، «خوشتن خویش» را موضوع آن قرار دهد و به همین مناسبت تصور میکردند که شعر غنایی شعری است شخصی؛ در صورتی که چنین نیست. شعر غنایی شعری است کاملاً اجتماعی. و اگر تعریف

این گروه را پندیریم، بخش عمده‌ی از شعرهای عایی را باید از حوزه تعریف «غنائی» بیرون کنیم. تعریف دقیق شعر غنائی شاید چنین باشد: «شعر غنائی سخن گفتن از احساس شخصی است» به شرط اینکه از دو کلمه «احساس» و «شخصی» وسیع‌ترین مفاهیم آنها را در نظر بگیریم، یعنی تمام انواع احساسات: از برترین احساسات تا درشت‌ترین آنها با همه واقعیاتی که وجود دارد. احساس شخصی، بدان معنی که خواه از روح شاعر مایه گرفته باشد و خواه از احساس او، به اعتبار اینکه شاعر فردی است از اجتماع، روح او نیز در برابر بسیاری از مسایل با تمام جامعه اشتراك موضع دارد.

دوران شعر غنائی

شعر حماسی در دوران طفولیت جوامع به وجود می‌آید و شعر غنائی شعری است که در دوران جوانی جامعه هارشد میکند. بدینگونه که فرد «خوشتن خویش» را باز میابد و «نداها ی درون» خویش را میشنود. با آن‌همه شعر غنائی در جوامعی که به مرحله کهنولت و پیری رسیده‌اند نیز ظهور دارد. عوامل آن، به کار بردن «من» پیش از حد، نیاز به لذتها، بدبینی برخاسته از دست نیافتن به آرزوها، رنج حاصل از اندیشه درباره بودن و کوششهای ذهن در باب آرادی و... است بر روی هم انسانیت در مرحله جوانی و پیری یک نوع اندیشه و احساس دارد، یعنی در پیری بارگشتی دارد به احساسات دوران جوانی خویش؛ اما تعبیر و برداشت اواز نوع احساسات، در دوران پیری و جوانی، یکسان نیست.

موضوعات شعر غنائی:

توانایی تخیل در آفرینش حوادث و قهرمانان، آنگونه که در شعر حماسی دیده میشود، بیکرانه است؛ اما در برابر نفسانیات انسان، این آفرینش در حدی معین میایستد؛ زیرا در نفس انسان احساسات ثابت است و نوع احساساتی که بشر در تاریخ با آن روبه رو بوده در یک جدول معین، تقریباً ثابت مانده است. این احساسات موضوعات شعر غنائی است و میتوان آنها را به احساسات مربوط به فرد، خانواده، انسانیت، وطن، طبیعت و خدا تحدید کرد. با این تفاوت که نوع احساسات مادر برابر مسایل متغیر است. مرگ در یک دوره، برای افراد یک جامعه وحشتناک است و گاه ممکن است برای اجتماعی یا افرادی شیرین باشد. البته بعضی از این موضوعات به نسبت تازه‌گی دارد، مثلاً احساس نسبت به انسانیت و یا احساس سبب به وطن امری جدید است.

در شعر فارسی، وسیع‌ترین افق معنوی، افق شعرهای غنائی است. مطالعه در تطور انواع غنائی

در ادب فارسی، گسترده‌ترین زمینه بحث است. موضوعاتی که در ادب فارسی حوزه شعر غنایی را تشکیل می‌دهد، تقریباً تمام موضوعات رایج است، به جز «حماسه و شعر تعلیمی». حتی داستانهای منظوم ادب فارسی (که نمیتوان به دقت عنوان دراماتیک و نمایشی بر آن اطلاق کرد) همه در مقوله شعر غنایی قرار می‌گیرند و در یک نگاه اجمالی؛ شعرهای عاشقانه، فلسفی، عرفانی، مذهبی، هجو، مدح و وصف طبیعت همگی مصادیق شعر غنایی هستند. نکته قابل ملاحظه اینکه در ادبیات فارسی این مفاهیم اغلب بایکدیگر به هم آمیخته‌اند و یک قطعه شعر بایک قصیده ترکیبی است از مجموعه این مفاهیم. غزل فارسی، که یکی از سرشارترین حوزه‌های شعر است، نمونه خوبی است که در آن میتوان آمیزش انواع غنایی را به خوبی ملاحظه کرد. در یک غزل حافظ مسایل اجتماعی (که بایانی غنایی بر اساس «من» گسترده و اجتماعی شاعر مطرح میشود) با مسایل خصوصی (از قبیل مرثیه دوست یا فرزند) و مباحث فلسفی (آغاز و انجام زندگی و سرنوشت انسان و اعتراض در برابر نظام کایات) و هجو و طنز و محیط و وصف طبیعت به هم می‌آمیزد و در یک زمینه کلی عرفانی سیر میکند. اینها همه انواع جداگانه غنایی هستند که در شعر را ترکیب یافته‌اند. در آثار ادب دری، این انواع از یکدیگر بیشتر تمایز دارند. هر قدر شعر فارسی به کمال نزدیکتر میشود. این مفاهیم به یکدیگر بیشتر می‌آمیزند. ناگفته پیداست که یکی از علل اصلی این آمیختگی انواع غنایی در ادب فارسی (و نیز ادب عرب)، تأثیر قوالب شعری و سنتهای ادبی است. حکومت قالب و فرم (مثلاً شکل قصیده با قوافی پی در پی) سبب شده است که سلسله تداومی، انواع مضامین شعری را در یک شعر در کنار یکدیگر قرار دهد.

اصطلاح غنایی، که در برابر لیریک Lirique فرنگی در سالهای اخیر در ادبیات فارسی و عربی رایج شده، در قدیم نبوده چنانکه پیش از این گفتیم قلم را برای مجموعه غنایات اصطلاح خاصی نداشته‌اند. تعبیراتی از نوع غزل یا تغزل در ادبیات ما بوده که در طول زمان مفهوم آن تغییرات وسیعی یافته است. همچنین هجو، مصادیق گوناگون داشته، اما مجموعه اینها را به نام خاصی نمیخوانده‌اند. کلمه غنایی (اریشه غنابه معنی موسیقی و نواختن و آواز خواندن) برا بر است با کلمه لیریک (به معنی شعری که همراه با «لیر» - یک نوع آلت موسیقی - خوانده میشده است) در زبان یونانی قدیم که بعدها به ادبیات اروپایی راه یافته.

امروز در مطبوعات و زبان منتقدان مطبوعات اصطلاح غنایی یا لیریک به معنی محدود و ناقص آن

چنانکه لامارتین و موسه تصور کرده بودند) به کار میرود. مثلاً هر شاعری را که از عشق (به معنی حدود و کودکانه و جوانانه آن) سخن بگوید شاعر غنایی میخوانند؛ در صورتی که چنین نیست. تقریباً تمامی آثار شعری معاصر ان ما (جز در نمونه هایی که مصداق دقیق حماسه بعضی نجر به های نمایشی و گاه تعلیمی قرار میگیرند) نمونه های شعر غنایی است. با این تفاوت که در یک نوع از «من» تنها و رمانتیک و بیمار گونه فردی سخن میرود (عاشقانه های روزنامگی قطعه های ادبی منظوم) و در یک نوع از «من» گسترده و اجتماعی هنرمند (مثل بعضی از شعرهای پمایا اخوان ثالث و ملک الشعرا بهار) سخن گفته میشود. همه اینها مصداق شعر غنایی هستند.

در بررسی انواع غنایی در شعر فارسی زمینه اجتماعی را نباید فراموش کرد. هجوهای فردی یا با هجوهای اجتماعی نباید در یک طراز قرار داد. مرثیه های خصوصی را با مرثیه های عام و اجتماعی باید یکسان شمرد و بر همین قیاس هر یک از انواع غنایی را با توجه ارتباط و پیوندی که با جامعه و قلب تاریخ دارد، باید به خوبی بررسی کرد. در چنین سنجش میتوان ارزش گویندگانی از نوع حافظ با عیب را به خوبی دریافت.

شعر نمایشی

تعریف: شعر نمایشی، عبارت از شعری است که در آن به تصویر و تجسم حادثه یی تاریخی یا خیالی از زندگی انسان پرداخته میشود و شاعر هیچ گونه دخالتی در آن حادثه ندارد. در شعر نمایشی به هر حال، انسان در پیوندی که با زندگی و طبیعت دارد، مطرح است. وظیفه اصلی نمایش بیان حادثه و تحلیل اشخاص است. همیشه یک حادثه اصلی وجود دارد که حوادث فرعی برای تصویر بیشتر و بهتر آن حادثه به وجودی می آیند (Action). و آنچه به کمک این حادثه اصلی می آید اثیری یک Intrigue خوانده میشود؛ اگر چه گاهی این دو امر اداف یکدیگر به کار برده اند. از قدیم برای حادثه اصلی، یعنی اکسیون شرایطی قابل بوده اند که در تاریخ تحول درام تا قرون اخیر اعتبار خود را حفظ کرده است. این شرایط عبارتند از: ۱- وحدت، یعنی یک موضوع و یک حادثه بر سراسر درام حاکم باشد (که البته این شرط در همه آثار رعایت نشده است)، ۲- پیوند منطقی حوادث و....

تقسیمهایی که از ادب نمایشی در مال غرب شده بیشتر در حدود تراژدی و کمدی و درام است که به اختصار میتوان در باب آنها چنین توضیح داد :

۱- تراژدی، تصویر ناکامی اشخاص برجسته است، از جهتی با حماسه پیوند دارد و از گذشته اساطیری یا تاریخی سرچشمه میگیرد و گاه دوری زمان جای خود را به دوری مکان میدهد. هنرمند به جای آنکه از گذشته دور (خواه تاریخی و خواه اساطیری) سخن به میان آورد، از مکانی دور در زمانی نزدیک سخن میگوید. اینکه در تعریف تراژدی گفته اند :

« قهرمانان آن در پایان دچار مرگی دلخراش شوند » به این معنی است که مرگ قهرمانان نتیجه اجتناب ناپذیر تضادها و تلاشهایی باشد که مسیر داستان آن را به وجود می آورد. هر تراژدی در آنسو غمی که تصویر میکند نشان دهنده فتحی بزرگ است که در خواننده شور و هیجان می آفریند. ریشه کلمه تراژدی به معنی آوازیز Tragedy است (یونانی : تراگودیا) که در تعبیرات مفسران اسلامی ارسطو (مانند ابن سینا) به گونه طراغودیا درآمده است، گویا از ترانه‌ی سرچشمه میگیرد که یونانیان قدیم، هنگام مراسم قربانی دیونوسوس (۷) یا دیوسوگس اومیخوانده‌اند. علاوه بر وحدتهای سه گانه (زمان، مکان، داستان) در تراژدی از طرز بیان موزون و سنگین و موضوعات برجسته (سرنوشت و مسایل ابدی) باید کمک گرفت.

۲- درام، در اصل به معنی کاری است که انجام میشود و به همین مناسبت به معنی مطلق نمایش و تئاتر به کار میرود؛ ولی در کنار تراژدی و کمدی به معنی نمایشی است که بنیاد آن بر تعارض یا تضاد است و همه نوع صحنه (شاد یا غمگین) در آن ممکن است در کنار یکدیگر قرار داشته باشد. درام کوشی است برای نشان دادن شکل عادی زنده گی. در اوایل قرن ۱۹، شیوع این نوع نمایشها فزونی گرفت. بسیاری از تعزیه ها و تقلیدهای ایرانی را میتوان در حوزة مفهومی این اصطلاح قرار داد. گفته اند، یک درام خوب سه کار میکند: « سرگرم میکند، چیزی می آموزد و حالی بر می انگیزد. »

۳- کمدی، تصویر عیوب بارذیلت‌های اخلاقی است به گونه‌ی که مایه خنده و ضحک باشد. از نظر اینکه عامل اساسی در خلق کمدی، بهسانیات انسان و غرایز اوست از قبیل بخل و حسد و عشق با تراژدی گاه به هم نزدیک میشوند و به گفته یکی از ناقدان، آنجا که کمدی پایان میگیرد تراژدی آغاز میشود. یکی از مشکلات بحث در کمدی این است که بدانیم « مضحک » یا « ضحک » (= خنده)

چیت، بیشتر بر این عقیده‌اند که خاستگاه طبیعی آن، تضاد میان دو امر است؛ اما هر تضادی خنده آور نیست.

بشرایطی که در کتب نقد ادبی فرنگ در باب شعر نمایشی یاد کرده‌اند، در ادبیات مآشر نمایشی (و به طور کلی ادب نمایشی) جلوه‌ی ندارد، مگر اینکه از بعضی شرایط شعر نمایشی صرف نظر کنیم و هر نوع شعری را که تصویر گر حادثه‌ی باشد از مقوله شعر نمایشی بدانیم، در آن صورت بسیاری از داستانهای عاشقانه ادبیات ما (حتی داستانهای غیر عاشقانه) میتواند توسعاً در مقوله شعر نمایشی قرار گیرد و بسیاری از داستانهای شاهنامه از نمونه‌های عالی تراژدی به حساب می‌آید؛ مانند داستان رستم و اسفندیار، رستم و سهراب و سیاوش که بیشترین شرایط تراژدی را به معنی عالی وجهانی آن دارا هستند. (۸)

در اواسط عصر مشروطه، کوشش میرزاده عشقی در «سه تابلوی مریم» و نمایشنامه «کفن سیاه» از اولین اقداماتی به شمار میرود که شعر فارسی را به حدود تجربه‌های بیان نمایش نزدیک کرده است و پس از او کوششهای نیما یوشیج (چه در «افسانه» و چه در «مرغ آمین») قدمهایی است در این راه. شاید توفیق آریزترین کوششها در راه گونه‌ی از شعر نمایشی کوششهای م. امید باشد در شعرهایی از نوع: «کتیبه»، «شهر سنگستان»، «مرد و مرکب» که بیشترین صبغه را از خصایص شعر نمایشی دارند. نوعی از ادب منظوم ما، که از عصر صفویه سابقه دارد و تعزیه خوانده میشود، گونه‌ی دیگر از همین عالم شعر نمایشی است.

اصولاً هنر نمایش در ایران - در قیاس با یونان و ملل اروپا - بسیار ابتدایی و اندک‌مایه است. (۹)
شعر نمایشی نیز همین حالت را دارد. جای هر گونه تجربه‌ی در این راه، همچنان خالی است.

شعر تعلیمی

تعریف: در هر یک از انواع قبلی شعر، که پیش از این یاد شد، غرض لذت بخشیدن است و در مرحله بعد است که سودهای دیگری ممکن است در نظر گرفته شود؛ اما در شعر تعلیمی، برعکس، هدف آموختن است و تعلیم. حال اگر در خلال شعر تعلیمی داستان پاورقی مطرح شود (که مایه‌های غنایی در آن جلوه کند) اینها اموری عارضی و ثانوی هستند. این وصفها و این قصه‌ها هر خدمت مسأله دیگری هستند که آن آموختن و تعلیم است و بدینگونه است که خواننده لذت شراب حقیقت

را در جامه‌های زیبایی و جمال، احساس میکند ماده اصلی شعر تعلیمی علم و اخلاق و هر هاست، یعنی حقیقت نیکی (خیر) و زیبایی است.

بر روی هم دو نوع شعر تعلیمی در ادبیات ملل دیده میشود: نوعی که موضوع آن خیر و نیکی است (حوزه اخلاق) و نوعی که موضوع آن حقیقت و زیبایی است (حوزه شعرهایی که مسأله بی از علم یا ادب را می آموزد) و از دیر باز هر دو نوع نمونه‌هایی داشته است.

در ادب هارسی شعر تعلیمی در هر دو شاخه اصلی خود، دارای بهترین نمونه هاست. بخش عمده بی از ادب متعالی ما را شعر تعلیمی به وجود می آورد. آثار اغلب شعرای غیر در باری سرشار از زمینه های تعلیمی است. حتی ادب در باری نیز در موارد بسیاری مایه های تعلیم اخلاق به خود گرفته است. نوع دیگری از شعر تعلیمی (که قصد آن آموختن حقیقت و علم است) نیز در ادب ما از آغاز وجود داشته، و آن نوعی است که شاعران قالب شعر را (یعنی نظم، وزن و قافیه و بعضی فوت و فنهای دیگر شاعری را) در خدمت آموزش یک مقصود به کار برده اند. از این رهگذر مظلومه های بسیاری در زمینه های علوم پزشکی، ریاضیات، نجوم، ادب، لغت و تاریخ به وجود آمده است. از قرن چهارم دانشنامه میسری در طب نمونه ایگونه از شعر تعلیمی است و بعدها در قرن ششم نصاب الصبیان ابو نصر فراهی و مقلدان او، که تا قرن اخیر ادامه داشت، همه و همه نمونه های شعر تعلیمی از نوع اخیرند.

ناقدان ادب برای شعر تعلیمی، از نظر تاریخی، دو مرحله قابل اند: نخست مرحله ابتدایی و آغازین، و آن هنگامی است که دانشهای بشر به علت محدودیت به هم آمیخته است و گذشته از این، نوشتن، بسیار اندکیاب و دشوار است. از این رهگذر که نظم وسیله بی میشود برای تعلیم و به خاطر سپردن هر گونه دانستنی و مسأله بی در ادب عرب، پریشانی و گسستگی معانی را، در یک قصیده، باید نتیجه همین خصوصیت دانست؛ زیرا قصیده و به طور کلی شعر که دیوان عرب خوانده شده، گنجینه همه داشها و مطالب قابل یادگیری ایشان است. چون رسم کتابت و تحریر در میان قوم عرب رواج چندانی نداشته، ایشان هر نکته قابل ملاحظه بی را برای اینکه فراموش نشود در قالب نظم به رشته بی خاص میکشیده اند و همین سنت سبب شده است که در دوره های بعد، که فرهنگ و نوشتن در میان ایشان شیوع یافته، باز هم پراگندگی و تعدد حوزه معانی در قصاید عرب از خصایص

صلی شعر ایشان به شمار رود. وزن و قافیه‌یی که بر اغلب امثال و حکم عا میانه حاکم است نتیجه همین خصوصیت است.

یکی دیگر از ادواری که برای شعر تعلیمی شناخته‌اند دوران انحطاط جوامع است. وقتی خلاقیت و ابتکار هنری در جامعه‌یی بمیرد، هنرمندان و شاعرانش به کار نظم مسایل مختلف می‌پردازند؛ زیرا علم یا تاریخ یا ادب را موضوع آماده‌یی برای جلوه دادن استعداد نظم خود تشخیص می‌دهند و صنعت جای الهام را میگیرد.

منابع و یادداشتها

- ۱- در یونان هم به مسأله وزن و اینکه نوعی از شعر را از طریق وزن آن بسنجند، توجه میشده است.
- ۲- الشعر دیوان العرب (از عبارات معروف کتب ادب عرب است) وناصر خسرو گوید:
عرب هر شعر شعر دارد سوار ی پزشکی گسرد بدند مسردان یونان
- ۳- رجوع شود به: فن الشعر ارسطو، ترجمه عبدالرحمن بدوی، همراه با شرح و تفاسیر اسلامی آن.
- ۴- جنگهای خونین آخرالزمان، که از علایم ظهور مهدی و از نشانه‌های رستاخیز است، در عقاید عامه اهل اسلام به همین مناسبت از قدیم عنوان «ملاحم» به خود گرفته در کتب احادیث، همیشه باین را که در مورد نشانه‌های قیامت است، باب فتن و ملاحم می‌خوانند. برای نمونه صحیح بخاری و مستدرک حنبلی و مستند طبایی در باب فتن ملاحم و اشراف الساعه (نشانه‌های رستاخیز) دیده شود.
- ۵- برای نمونه این گونه منظومه‌ها کتاب حماسه‌سرایی در ایران تألیف آقای دکتر ذبیح‌الله صفادیده‌شود.
- ۶- فصل تقدم در احیای این اسطوره حماسی از آن احسان یار شاطر است که بر اساس متون قدیمی و تلفیق چند روایت، داستان آرش را با نثری شیرین در کتاب داستانهای ایران باستان تحریر کرد و پس از او چند تن به نظم آن پرداختند. غیر از سیاوش کسری، مهر داداوستائیز آن را در قالب دوبیتیهای پیوسته (چهار پاره) نظم کرد و بعضی دیگر به صورت نمایشنامه آن را بازآفرینی کردند.
- ۷- دیونوسوس Dionysus خدای بارآور شراب.
- ۸- قلمی‌ترین نوع نمایشنامه در ادبیات ما، کوششهای میرزا فتح علی آخوندزاده است که به زبان ترکی در قفقاز نوشته، در همان روزگار به فارسی ترجمه شده است. رجوع شود به اندیشه‌های میرزا فتح علی آخوندزاده از دکتر فریدون آدمیت.
- ۹- در باب هنر فردوسی به عنوان آفریننده تراژدیهای بزرگ رجوع شود به مقاله دکتر محمود صنّاعی به عنوان «فردوسی استاد تراژدی»، در مجله یغما، سال ۴۸ و چاپ جداگانه این مقاله از انتشارات مؤسسه روانشناسی دانشگاه تهران.

نویسنده گان: صابر میرزا یوف و سلطان پوریان

پیشوایان ادبیات متعهد به فلسفه نوین

بنیاد گذاران فلسفه نوین، در فلسفه و زیبایی شناسی تحول بزرگ انقلابی به وجود آورده اند. یگانه فلسفه علمی معاصر، ماتریالیسم دیالکتیک است که در مبارزه زحمتکشان به خاطر پیروزی جامعه بدون طبقات، سلاح توانای تیوریک محسوب میشود.

سرآمدان فلسفه نوین پیدایی هنر را در رابطه با کار و فعالیت عملی انسان بررسی و توضیح کرده اند. آنها در اساس آموزش انقلابی خود را جمع به جامعه بدون طبقات به این نتیجه رسیده اند که فعالیت انسان و انکشاف شخصیتش از هستی اجتماعی منشأ گرفته است و ثابت نموده اند که حس زیبایی شناختی و زیبایی پسندی در انسان محصول زنده گی اجتماعی بوده در مرحله معینی از تکامل جامعه انسانی به وجود می آید.

وظیفه هنر عبارت از تکمیل نواقص طبیعت، کشف حقیقت توأم با تصویر زیباییهای زنده گیت، نقش پرورش ادبیات هم به مثابه یکی از اشکال ایدئالوژی در همین است.

پیشوایان فلسفه نوین طبیعت و ماهیت اجتماعی هنر و سرنوشت تاریخی آن را در دوار مختلف تکامل جامعه به وضاحت نشان داده اند. آنها در نامه های خود به نویسندگان آلمان مثلاً فریدراند، لاسل و دیگران و در مقاله های شان راجع به ابداعات شکسپیر، شیلر، گوته، بالزاک و امثالهم به یک سلسله مسایل مهم در ادبیات عطف توجه نموده ادبیات و واقعگراراسودمند تشخیص داده اند و بیان واقعتهای عینی زنده گی اجتماعی را در ادبیات، به ویژه ادبیات متعهد، یادآور شده اندوار تباط

هنر و ادبیات را بازنده‌گی رجببران و مبارزه آنها روشن ساخته ثابت نموده اند که اکثر نویسندگان حقیقی دارای افکار عمیق و هدفمند میباشند. (۱)

آنها در عین حال با ابراز این عقیده اندیشه پیشبرد و درك عمیق و آگاهانه جریان انکشاف اجتماعی را در نظر داشتند .

رهبر کارگران جهان عقاید بنیادگذاران فلسفه نویی را در مورد هنر و زیبایی شناسی در شرایط نوو تاریخی آغاز سده بیست تکامل بخشید . جهات معنوی زنده‌گی اجتماعی را با پیشرفتها و تحولات جنبشهای کارگری، مبارزات طبقاتی و دیکتاتوری پرولتاریا و سرانجام آن را با ساختمان آینده جامعه بدون طبقات پیوند زده اساسهای تیوریک هنر و ادبیات جامعه مذکور را مشخص کرد. یکی از مسایل مهم و ضروری، که رهبر انقلاب اکتوبر در میان گذاشت، متعهد بودن هنر بود. هنر متعهد در ارتباط با نویسنده او را باری میرساند، رویدادها و پدیده های عینی زنده‌گی اجتماعی را آگاهانه و با صداقت بازتاب دهد و نیز در ترسیم و بیان راستین زنده‌گی اجتماعی انسان نویسنده را راهنمایی و کمک مینماید و جهانی بینی را در دفاع از منافع مردم و افکار مرفقی واضح میسازد .

رهبر انقلاب اکتوبر جوهر فکری تیوریک ادبیات شوروی را هنگام اوج جنبشهای انقلابی روس به سال ۱۹۰۵ معین کرده است. او در مقاله مشهورش به نام « سازمان حزبی و ادبیات حزبی، جدیدترین تجربه انقلابی و اوج جنبشهای همگانی را انسجام بخشید و در جریان تحایل و تشریح، پیکار شدید افکار و نظریه ها، تازه ترین کشفیات علمی، انکشاف ادبیات و هنر، میتود و لوزی آفرینش بدیعی را به وجود آورد و این کار پرارزش را در اوضاعی انجام داد که برای وسعت و گسترش جنبش انقلابی جهت درك و احساس وظایف نوین حزب در بخش ایدئالوژی به غایت مهم بود. رهبر انقلاب اکتوبر بار دیگر تأکید کرده که آفرینش بدیعی ماهیت طبقاتی دارد و ادبیات و هنر از مبارزه سیاسی و اجتماعی زمان به دور بوده نمیتواند. او هنر و ادبیات را به مثابه منبع اساسی انکشاف جنبش انقلابی، همچون سرچشمه افزایش ثروت معنوی خلق تبلیغ میکرد و نیز واضح ساخت که اشتراك مستقیم هنر در پیشرفت جامعه نوین و انکشاف آن مساعدت میکند؛ زیرا قسمت ادبی کارهای حزبی پرولتری را بابخش کارهای دیگر پرولتری کور کورانه نباید مقایسه کرد. (۲)

رهبر انقلاب کبیر اکتوبر یاد آور شد که تعهد، یعنی پاک و صادقانه برای مردم و حزب و طبقه.

کار و خلعت کردن زمینه های رشد همه جانبه استعداد نویسنده را باید فراهم آورد. همچنان بارها تذکار داده است که عدم تعهد، اندیشه بورژواگرایست؛ ولی «تعهد» اندیشه مترقی است طبقه استثمارگر و مبلغین اندیشه پر داز آنها همیشه ماهیت طبقاتی هنر و ادبیات را کتمان کرده درباره هنر و ادبیات «ناب» شعار «هنر برای هنر» و فرهنگ همه گانی سفسطه میافند. هدف این گونه پرده پوشی، پنهان کردن منافع طبقاتی استثمارگران و فریب مردم و محروم کردن آنان از سلاح بران مبارزه طبقاتی هنر و ادبیات است.

رهبر کارگران جهان در این مورد نگاشته است: «در جامعه زنده گی کردن و از جامعه بیطرف بودن ناممکن است. بیطرفی نویسنده، رسام و هنر پیشه بورژوازی وابسته گی ریاکارانه آنهاست به صاحبان ثروت و سرمایه که خود را به آنها می فروشند و از آنها حیره میگیرند و ماسوسیاستان این ریاکاری را فاش میکنند. اعلانهای تقلبی را دور میاندازیم، نه برای آنکه ادبیات و هنر غیر طبقاتی حاصل کنیم؛ بلکه به خاطر آنکه به ادبیات، که ریاکارانه بیطرف بوده، ولی در عمل با بورژواها ارتباط دارد، ادیبانی را مقابل گذاریم که در واقع آزاد بوده با سر نوشت طبقه کارگر مستقیماً بسته گی داشته باشد.» (۳)

پرنسیپهای ادبیات متعهد مطابق آموزشهای لینن چیز دیگریست و آن عبارت از آنست که «کار ادبیات برای طبقه کارگر سوسیالیستی وسیله سودجویی اشخاص یا گروه هانتهها شده نمیتواند؛ بلکه عموماً نمیتواند کار فردی به کار عمومی طبقه کارگر وابسته نباشد.» (۴)

همچنان پرنسیپ متعهد بودن هنر و ادبیات را چون پرنسیپ قانونمند علمی و یکی از اشکال شعور اجتماعی دانسته است؛ زیرا ادبیات در بازتاب هنری و آفرینش سیمای واقعی خصوصیت روپنایی داشته برای منافع طبقه کارگر سلاح برنده مبارزه میباشد.

فلسفه نوین هدایت میدهد که روپنا در دوره معینی بزرگترین نیروی فعال گردیده به زیر بنا جهت استحکام بخشیدن و تأیید کردن آن کمک بزرگ میکند. ادبیات چون سلاح به خصوص روپنا این وظیفه تاریخی خود را به روشنی تعهد مینماید.

رهبر کارگران جهان نوشته است: «در زمان سرمایه داری در جامعه بی که به حکم پول بنایافته است در جامعه بی که توده های زحمتکش به بینوایی گرفتار هستند، گروه مفتخواران حکمروایی

میکنند. هرگز آزادی حقیقی وجود نداشته نمیتواند. از این رو او دعوت مینماید تا ادبیات واقعاً آزاد پرولتری را به وجود آورده به هنر ریاکارانه بورژوازی مقابل گذارد و این ادبیات نو، ادبیات آزاد خواهد شد؛ زیرا بدون هیچ خواست، مصعب و مقام، اندیشه های سوسیالیستی، بشر دوستانه و غیر خواهانه به زحمتکشان و به صفوف وی نیروهای نوبه نو را جلب میکند. (۵)

باید خاطر نشان ساخت که معهد بودن دونوع صورت میگرد: معهد مترقی که پایه معهد ادبیات تقاضا نمیکند که نویسنده عضواً این یا آن سازمان حزبی باشد. معهد قبل از همه در محتوای آثار ادبی افاده مینماید و مسایلی را در بر میگیرد که به معکوره و جهان بینی و مناسبت نویسنده به واقعیت زنده گی و طرز تصویر آفرینی و خصوصیت مهارت هنری او وابسته است. معهد مترقی ادبیات وحدت درخشان نویسنده و مردم، هنرمند و حزب را به وجود می آورد. نویسنده ای که سر نوشت خود را به سر نوشت مردم زحمتکش پیوند میدهد، زنده گی را در انکشاف انقلابی تصویر مینماید و اندیشه های مترقی را درین رنجبران انتشار میدهد. ابداعات او ماهیت معهدی دارد. این گونه هنرمند نه فقط در راه بنیاد گذاری و برپا نمودن جامعه نوین تلاش میکند؛ بلکه علیه دشمنان جامعه بلسون طبقات، صلح و دموکراسی نیز مبارزه کرده از پرنسیپهای معهد ادبیات و هنر ما لتصد دفاع مینماید.

رهبر کارگران جهان مردمی بودن ادبیات را همیشه با معهد بودن ادبیات پیوسته میدانست. اساس مردمی بودن ادبیات را نیز تصویر واقعیت زنده گی تشکیل میدهد. اگر نویسنده در آثار خویش زنده گی را با سیماها و منظره های دلنشین بازتاب دهد، اثر او مورد پذیرش مردم قرار میگیرد. اثری که واقعیت را انعکاس ندهد، اثر مردمی شده نمیتواند؛ زیرا مردم همیشه به خاطر حقیقت مبارزه خواهند کرد.

هنر توده ای نه تنها از زنده گی مردم الهام میگیرد؛ بلکه منافع طبقات زحمتکش جامعه را خواستار بوده آن را در هنرش و در اثرش تبارز داده توده های وسیع مردم را به عنوان بنیاد گذاران تاریخ نشان میدهد؛ اما هنر بزرگ و رسالتمند همواره در معرض زد و خورد و مبارزه و پیکار قرار گرفته است. در این مورد میتوان به ادبیات شرق مراجعه کرد و مثالهای برجسته ارائه نمود.

ادبیات کلاسیک دری، گدو مبارزه علیه ادبیات ارتجاعی فئودالی انکشاف یافته است، پیوسته

از منافع رنجبران و زحمتکشان دفاع مینمود و سرآمد این ادبیات ابو عبد الله رودکی است. او نخستین شاعر است که اندیشه های بشر دوستانه و میهن خواهانه، محبت و فاداری و عشق نسبت به انسان را در آثارش بیان نموده بازتاب داده است. در بسیاری از آثار او انسان به مثابه مخلوق باخرد و هوش و اخلاق و آزاد دانسته میشود. رودکی به جوانمردی، زیبایی پسندی و شرافتمندی انسان اطمینان کامل داشت. او میخواست انسان در واقع آزاد زیسته آگاهانه عمل نماید. استعداد خود را گسترش دهد. او مروت و شفقت و کمک با افتاده گان را از خصایل نیکوی انسان دانسته چنانکه در این مورد گفته است.

گسر بر سر نفس خود امیری، مردی بر کور و کر، ار خرده نگیری مردی

مردی نبود فتاده را پای زدن گر دست فتاده بی بگیری مردی (۶)

نویسنده گان و شاعران آثار بدیع چون فردوسی، دقیقی، ناصر خسرو، جلال الدین بلخی نظامی گنجوی، سعدی شیرازی، حافظ شیرازی، هلالی و دیگران اندیشه های نیک و انسان دوستی و عدالت پروری رودکی را هر کدام به نوبه خود انکشاف داده اند.

در آغاز سده بیست در ادبیات شرق از نگاه شکل و محتوا سیمایا و اسلوب بیان، تحولات و پیشرفتهای جدید رو نما گردید. در آفریده های ادبی نویسنده گان این منطقه بیشتر روح و طردوصنی آرزو و خواست مردم و زنده گی اجتماعی و سیاسی آنان تصویر شده است. به ویژه موضوع شعر گسترش و غنا یافت و مضمون آن انکشاف و رشد نمود. این تحول بر شکل اثر هنری نیز تأثیر گذاشت.

در ادبیات قرن بیست دری زبانان نقش محمد اقبال شاعر بزرگ هند و پاکستان بس بزرگ است. مجموعه های اشعار او «اسرار خودی»، «رموز بیخودی»، «پیام مشرق»، «زبور عجم»، «ارمغان حجاز» و «جاوید نامه» در گنجینه ادبیات دری مروارید های تابانند. اشعار اقبال از لحاظ صنایع شعری، مضمون و محتوا و فلسفه خود از تمام اشعار شعرای دری زبان هند و پاکستان قرن بیست تفاوت دارد.

محمد اقبال تمام زنده گی و فعالیت پرثمر خود را به مسأله آزادی شرق و شرقیان اهدا کرد. با تأثیر پذیری از جهان نو و انقلابی جهانی اقبال هم توسعه یافته واقعیت زنده گی را عمیقتر احساس

و در کسود. شعر اقبال در آغاز فعالیت ادبیش رنگ اعتراض گونه داشت؛ ولی به مرور زمان و به تدریج محتوای اشعار او آهنگ دگرگونی جامعه و ساختار جامعه نوین را مینواخت. او با نکت مسافر یاد میزد که انسان حاکم طبیعت است، پس نباید مایوس گردد و خود را زبون احساس نماید: خواجه از خون رنگ مسر دور سازد لعل ناب از جفای دمهخدايان کشت دهقانان خراب

انقلاب، ای انقلاب، ای انقلاب (۷)

در ادبیات افغانستان هم در سده بیستم تحول و دگرگونی رونما شد. محمود طرزی، عبدالعلی مستغنی، عبدالهادی داوی، عبدالرحمن لودین، مولوی صالح محمدحان و شماری دیگر، نخستین شعرای معاصر بودند که در آغاز سده بیست در برابر جهل و نادانی و ظلم و بیاداد مبارزه کرده اند. اندیشه های روشنفکرانه و افکار پندآمیز و نکته های اخلاقی را تبلیغ نمودند. به مردم آگاهی و شعور سیاسی بخشیده ذهنیت عامه را پیدار ساختند تا از حقوق خویش دفاع نموده ضد استبداد و ناسامانی به پا خیزند.

در این دوره در آثار این شعرا گونه ای از ریالیسم ابتدایی بازتاب یافت که در آن ستایش عقل و خرد، علوم و فنون و تفکر موقف اساسی داشت.

در ادبیات سالهای بعدی افغانستان جریان مردمی و دموکراسی خیلی رشد یافت و نویسنده گان و شاعران این کشور در خلق و ایجاد بات خود بیشتر از پیش زنده گی مردم را منعکس ساخته مبارزه را علیه استعمار، جهالت پرستی و نابرابری اجتماعی تشدید بخشیدند.

شایق جمال با سوز و گداز میگوید:

برون از خانه هر گه می شوم در کوچه و برزن

دلم خون میشود از ناله های بی اثر بودن (۸)

شایق اندیشه انساندوستی را با تصویر واقعی از زنده گی زحمتکشان انعکاس میدهد. بدین ترتیب میخواهد رحم و شفقت طبقات فرمانروا و حاکم را نسبت به بینوایان و بیچاره گان برانگیخته آنها را به نیکوکاری و همدردی جلب نماید. چنانکه گوید:

به همنوعان چو همدردی نداری

نمیگویی ترامن نیز انسان (۹)

هنگام تحلیل و بررسی اشعار شعرای معاصر در دهه آغاز سده بیست افغانستان از محتوای باید سخن گفت ، یعنی بایدهای مردمی شعر آنها را ارزیابی نمود که آیا در این اشعار تاجچه اند از مردم و زنده‌گی و آرزوها و خواسته‌های آنان سخن رانده شده است و در چه سطح ، مسأله مردم در آن گنجا نیده اند. مفهوم مردمی ادبیات بسیار مسایل ادبی و نظری را در بردارد ؛ اما در این تنها درباره بعضی جهات این مفهوم لازم است بحث صورت گیرد .

باید واضح ساخت که آیا در بیان افکار مرفی و تصویر منافع و زحمتکشان سبک و اسلوب شاعر برای مردم قابل فهم بود یا خیر ؟ آیا عناصر مردمی در آثار شاعران پیشگام این دوره تبار یافته به یانه ؟ و آیا شاعر از منافع رنجبران دفاع نموده کوشش مینمود تا به زنده‌گی آنان از نزدیک آشنا شود یا چطور ؟

بیشتر این نویسنده‌گان نماینده روشنفکران طبقات مختلف جامعه بودند ؛ اما آنها تلاش مینمود به زنده‌گی رنجبران و زحمتکشان نزدیک شوند. آنها فقر و تهیدستی مردم را میدیدند ، اما عوا و اجتماعی درست آن را درک کرده نمیتوانستند

دهه سوم و چهارم سده بیست در زنده‌گی سیاسی و فرهنگی مردم افغانستان سالهای دشوار را به همراه داشت. در این دوران سلاله نادری قدرت دولتی را به دست گرفته نظام کهنه را احاط ساختند. نیر و های آزاد یخواه در کشور مورد تعقیب حدی قرار گرفتند. فرزندان صدیق و مبار میهن یا به چوبه دار آویخته شدند و یا در بدترین شرایط به زندان کشانده شدند. در این دور عبدالرحمان لودین ، غلام محی الدین انیس ، سید حسن کنری ، سرور جويا ، سرابی ، داکتر محمود و غلام محمد عبار ، برات علی تاج و ده هاتن دیگر زندانی و یا کشته شدند.

شاعر مبارز و آتشین بیان سرور جويا تقریباً نیمه عمر عزیزش را در سلولهای تاریک و نمناک پشت میله های زندان سپری کرد . او سخنوری بود که تنها ذکر نامش در دوران سیاه تبار نادری گناه بزرگ محسوب میشد. در سالهای استبداد و اختناق مرگبار خاندان نادر نظم و انضام کوبیده جويا ، که نمونه های اندک از آن دردست است ، همه جا آیین آزاد اندیشی و میهنپرستی سر داده است :

سوز عشقی از وطن مستانه بر سر داشتن

ما ید از حجب رن و فرزند دل برداشتن

بهر مردن کی سزد تا قامت مردانه گی

از برای گرده بی نان چرخ چنبر داشتن

هم به استبداد سازش هم ز آزادی دفاع

«وزنان را هم روان بود و شوهر داشتن» (۱۰)

سرور جو یا به خاطر عشق به میهن و عشق به آزادی، در راه دفاع از منافع مردم زحمتکش ورنج دیده مدت ۲۴ سال از بهترین سالهای عمرش را در زندان دهمزنگ سپری کرد.

شاعر دیگر افغانستان ترابی نیز ۱۲ سال عمرش را در زندان گذشتاند.

ترابی شاعر روشنفکر و آزاد یخواه بوده با سرودن اشعار شور انگیز اوضاع آشفته وطن وزنده گی رقت بار مردم را تصویر میکرد و مردم را به مبارزه شدید فرامیخواند:

وطن امروز ویران و خراب و قوم پامال است

جوانان دلاور بعد از این بی دل نباید بود

ز سر داران خود سر انتقام خویش بر گیر ید

سز او ارسری، جز مردم فاضل نباید بود (۱۱)

این مرد بزرگ هم مانند سرور جو یا به جرم ترانه های انقلابی، به گناه ستایش نکردن ستمگران و جابران به وسیله جلادان و دژخیمان استبداد به زندان گیش پایان داده شد.

ترابی شاعر میهن پرست بود و برای مردم شعر میگفت نه برای اشتهار و افتخار حس شهر پرستی، چنانکه گوید:

«من شعر را برای شهرت و افتخار، پیشه خود نساختم. مینویسم و در دوسیه ها میسپارم، برای اینکه پس از مرگم بخوانند و پرتوده ها تأثیر بگذارد.» (۱۲)

جلادان سلاطین نادری در راه انتقام گیری از آزادی خواهان و وطن پرستان از هیچ گونه اعمال پلید و ننگین دست بردار نبودند. بیرحمی و خونخواری آنها حد و حصری نداشت. آنان شاعر مترقی و میهن پرست افغانستان باقی قابل زاده را به سال ۱۳۲۸ به وسیله طیبیان خود از بینایی محروم ساختند. قابل زاده با این تنبیه از فعالیت بازنشست؛ بلکه مبارزه را شدیدتر ساخت و با سرودن اشعار داغ انقلابی ماهیت ارتجاعی و خیانت و پلید کاریهای آنان را فاش و بر ملا ساخت.

انجا که ز قصر ها نشان میبیم در کنج و کنارش استخوان میبیم
خاکش همه دست و پا و گوش و لب و دل گر خوب نظر کنیم آن میبیم
باقی قایل زاده شاعر نابینای روشن ضمیر و روزمنده بیباک و دلاخته میهن و آرادی بود، چنانکه
میگوید:

من کیستم شراره یی ناآرمیده یی بیم اخگری ز مجمر هستی پریده یی
من کیستم غباری ز هامون جهیده یی چون سحر فتاده به جیب سید ء یی
صوتی حزین پنجره ناشنیده یی تار یی به کار گاه جهان ناتنیده یی
نویسنده گان مرفی افغانستان به خاطر عدالت اجتماعی باستم پیشه گان و جهالت پرستان به
مبارزه برخاستند؛ ولی فعالیتهای آنها در دگرگون ساختن نظام سیاسی و اجتماعی کمتر تأثیر گذاشت.
بعد از پیروزی انقلاب شکوهمند ثور آرمان مردم به صورت دقیقتر در ادبیات انعکاس پیدا
کرد. محتوای ادبیات آینده افغانستان را آرمانهای والای حزب دموکراتیک خلق افغانستان و انقلاب
شکوهمند ثور غنا خواهد بخشید.

فلسفه نوین به مامی آموزاند که به هنر و ادبیات باید به مثابه نیروی سازنده و تغییر دهنده جهان
بنگریم. در زمان کنونی همگام با سیاست و اقتصاد نقش اجتماعی ادبیات در جهان مهم و اساسی
ارزیابی شده است. ادبیات مردمی و رسالتمند از منافع توده های ملیونی زحمتکش دفاع میکند و پیروزی
کامل از آن ادیبانی است که بر آموزش مرفی و انقلابی استوار باشد.

ماخذ و منابع:

۱- ل. مارکس، ف. انگلس، آثار، جلد ۳۶، ص ۳۳۳. (متن روسی)

۲- و. ای. لینن. آثار، جلد ۱۲، ص ۱۰۱.

۳- وای. لینن آثار، جلد ۱۰، ص ۳۶.

۴- وای. لینن، آثار، جلد ۱۰، صص ۳۲-۳۳.

۵- وای. لینن آثار، جلد ۱، ص ۳۶.

۶- اقتباس از کتاب شریف جان حسینزاده، ادبیات تاجیک برای صنف هشتم، شهر دوشنبه، سال ۱۹۷۹.

۷- اقتباس از رساله «برزایوف صابر»، وصف اکتوبر در ادبیات شرق خارجی، ص ۲۵.

۸- شاعران افغانستان، استالین آباد، سال ۱۹۵۸، ص ۶۶.

۹- همان.

۱۰- همان.

۱۱- مجله ژوندون، ۱۳۵۷ شماره ۶-۷، صفحات ۱۵-۱۶. (راجع به جویا معلومات داده

شده است.)

۱۲- مجله آواز، سال ۱۳۵۷، شماره

۱۳- ایضاً.

۱۴- مجله آواز، سال ۱۳۵۷، شماره ۶، ص ۱۷.

اشتداد و استیصال وجود تأملی در فلسفه قدما و یک دیدگاه از «حکمت متعالیه»

- ۲ -

ماحول جوهر و عرض :

به نظر قدما، جوهر میتواند وارسته از زمان و مکان باشد و هم میتواند در مکان و زمان باشد. از این روی رابطه جوهر با ماحول هم میتواند مطلق باشد و هم میتواند متوجه باشد. جوهر مادی یا جوهر شلیت یافته، همان قدر قابل قبول و پذیرش است که جوهر مجرد و تمام اشکال متباز آن. این موضوع قبل از همه وابسته به این امر است که در چگونه سیما و اطواری میخواهد منعکس گردد و از چگونه وسایل و اشیا میخواهد برای مرئی شدن و درک گردیدن خویش استفاده نماید و باز شلیت یافتن آن نیز نه به آن گونه است که مثلاً در باره تبلور نیروی کار به صورت کالا در اقتصاد سیاسی مارکسیستی داریم. این مسأله به گونه دیگری باید فهمیده شود، شلیت یافتن، که در سطور بالا اراده کردیم، غیر از آن شلیت یافتن اقتصادی است. منظور ما این است که جوهر دارای مکان و زمان است؛ ولی به تعین نیامده است و عین عقل و نفس در بعد انتزاعی آن نیز نیست. به همین سیاق باید دید آیا وارد بر هیولی شده است یا چطور؟ به زبان دیگر، آیا صورتی به آن ترتیب شده است یا نه؟ ادامه این سیر به تقسیمات پنجگانه میرسد و آن عبارت میباشد از: عقل، نفس، هیولی و

صورت و جسم. (۹)

کنند و کاو در حکمت متعالیه، به ویژه، نشان می‌دهد که این مفاهیم برای صدر را تماماً آن چیزی نیست که در «صور» ارسطو و «مثل» افلاطون خوانده ایم. نظریات موشگافانه ارسطو درباره جواهر بودن صور با آنکه به نحوی از انحا در مقابل «کلیات» افلاطون باب میشود، باز نمیتواند آنطور که در ذهن خود اراده کرده است برای استاد پاسخ بگوید و در نتیجه خود به کلی گویی ابهام آمیزی میرسد. بنا بر این، اگر جهانشناسی و ملکوتشناسی صدر را به حد آن ریزه کاریهای افلاطون و ارسطو نرسیده است و آن پهناتر ندارد، بیگمان در مورد اعراض و جواهر حرفهای مشخص میگوید که از جهت طرح پرسش مسأله و برخورد میتود لوزیک، خواننده را در مسیر روشن و پهنشت قابل رویت عظیمی قرار میدهد. (۱۰)

و اما عرض، یعنی ماهیتی که از صفات و عوارض ماهیت دیگر است، مانند بلندی و کوتاهی و سفیدی و سیاهی که از صفات جسم است و مانند «قابلیت» که از صفات هیولی است و مانند شجاعت، سخاوت، علم، مروت و غیره که از صفات نفس است. عرض ۹ نوع است: کم، کیف، وضع، این، له، متی، فصل، انفصال، اضافه. پس مجموعاً اجناس عالیه عالم ده مقوله است: یکی جوهر و نه تاعرض، یعنی آنچه در عالم وجود دارد، از این مقولات بیرون نیست و لامحاله یکی از این ده نوع است. مثلاً «جسم، جوهر است؛ اما سستی و سختی جسم «عرض» است و داخل در مقوله «کیف» است. همچنین درازی و کوتاهی جسم «عرض» است و از مقوله «کم» است. همین طور محاذات یا انحرفات جسم «عرض» است و جزو مقوله «وضع» است و هکذا... (۱۱)

۱. کانت نیز در این باب تقسیمات و دسته بندیهای ویژه‌ای دارد. در سه تایی های یکم و سوم از مقولات دوازده گانه به بحث موشگافانه عظیمی دست بازیده است. هر چند راسل اعتراضاتی دارد؛ ولی به روی هم در این زمینه میتوان به استناد مقولات دوازده گانه کانت که به چهار دسته سه تایی تقسیم شده‌اند، موسعتر وارد این عرصه شد که البته از مجال این مقالت بیرون است.

در آخرین تحلیل و بررسی تمام این مقولات و مفاهیم در آرای قدمایه مباحث «علت نخستین»، «هستی» و «ماهیت» قابلیت برگرداندن دارند، تمام موضوعات از این دست رابا کنند و کاو آنها شروع باید کرد، اینها ریشه‌ی اند و سایر موضوعات مندرج در این بحث فروع آنها میباشند. این مباحث در الیهیات ابن سینا مقام عمده‌ای دارند. به ویژه در بین تمام این مباحث،

مبحث وجودشناسی فصل اساسی را احتوا مینماید؛ چراکه حقیقت هر شیئی وابسته به وجود آن است و معرفت شیئی در آخر کار همان معرفت به وجود آن و مقام و منزلت آن در مراتب کلی وجود است که همین منزلت تعیین کننده صفات و کیفیات آن میباشد. هر چند در عالم از آن که هست و وجود دارد غوطه‌ور در وجود است؛ ولی خدا، یا وجود محض، که مبدأ و خالق همه چیزهاست، نخستین حلقه در یک سلسله پیوسته نیست و بنابراین، پیوسته‌گی «جوهری» یا «عرضی» با موجودات این جهان ندارد؛ بلکه خدا بر عالم مقدم است و نسبت به آن جنبه تعالی دارد. (۱۲)

در وجودشناسی یا مبحث وجود که ابن سینا مطرح میکند، ویژه‌گی‌هایی را می‌شود برشمرد. در وجودشناسی ابن سینا میان ماهیت هر چیز و وجود آن بی‌چون و چرما میتوان به تفکیک و تمیز رسید، یعنی میتوان این دور از هم تفکیک و هر یکی را علی‌حده بررسی کرد، البته با حفظ اینکه ماهیت، آن اصلیت وجود را ندارد. علاوه بر این، «تمایز میان وجوب و امکان و امتناع» ویژه‌گی دیگریست که کلاً و توأم با امر اول، بحث وجودشناسی ابن سینا را برافراشته و استوار می‌سازند.

بر اساس بحث وجود شناسانه ابن سینا مثلاً اگر بخواهیم درباره شیئی بیندیشیم، یعنی شیئی را مشخص کنیم و باز به صورت مفروض اگر این شیئی می‌تواند تحریری باشد که بالای آن کار میکنیم و مینویسیم میشود که آن را به دو بخش تقسیم و مطالعه نماییم: یک، تصویر می‌ز و ماهیت آن، که رنگ، شکل و سایر اجزای مدرج در ماهیت آن باشد، دو دیگر، موقعیت می‌ز در جهان خارج یا به بیان دیگر وجود می‌ز در عالم خارجی.

A - رابطه اول = آن چیست؟، B - رابطه دوم = وجود آن در عالم خارج، A - ماهیت آن با B - وجود آن شیئی (می‌ز) در عالم خارج قابل تفکیک است. حال با به این بنیاد A تصور و ماهیت می‌ز از B، وجود آن در عالم خارج، در ذهن، مستقل است. در مرحله اول ممکن است تنها درباره «ماه» بیندیشیم، بدون آنکه به بعد دوم در B، نظری داشته باشیم و اما تمام اینها در ذهن است؛ ولی مادامی که هر دو را در عالم خارج ببینیم، وجود و ماهیت می‌زی یکی می‌باشند. در این صورت A و B دو جزء ترکیب شونده، که هر یک واقعیت خارجی علی‌حده و کاملاً مستقل از هم داشته باشند، نیستند؛ چرا که فقط با ترکیب این دو، یعنی A و B در عالم خارج است که شیئی به نام می‌ز پدیدار میگردد. برای همین است که می‌گوییم مبحث وجودی ابن سینا بر دواصل استوار گردیده است.

باری گفتگو وجدال پیرامون عرص در الهیات (مابعد الطبیعه) ابن سینا، بدون درك روشن ار
مبحث وجود در چهار چوب الهیات آن میسر شدنی نیست. بررسیهای کانت و سیستمی که او اقامه میکند،
شاید به نحوی و در یکی از معانی بتواند ما را برای دریافت مفاهیم ارائه شده به وسیله ابن سینا کمک
کند؛ اما نباید فراموش کرد که تفکر اسلامی و ترکیب آن در فلسفه مشاء با آن در شرایط قرون وسطی
که ابن سینا در آن زنده گئی میکرد، محتاج بحث و فحص دیگر پست که با چگونگی نفوذ آرای
مسیحیت در اندیشه های کانت توأم با روزگاران کانت در اروپا، نباید یکی گرفته شود.

هفت قرن بعد، صدر ابا آنکه در بحث وجود شناسی به دفاع از ابن سینا برخاسته است باز میبینیم
که حتی در همین مبحث وجود شناسی نیز نمیتواند با ابن سینا یکی باشد و صدر ا در این عرصه چهره
مشخص دارد و حساب کانت را که بگذاریم و بگذریم.

به همه حال چار مقوله از عرض را در ذیل می آوریم تا خواننده با آنها به مثابه مقوله هایی که با این
بحث رابطه دست اول دارند، آشنا شود و نظر قد ما را در این مورد به حافظه بسپارد.

۱- کم : کمیت، مقدار و اندازه جسم است و از جنس خودش واحدی دارد که میشود کمیت
را با آن سنجید؛ مانند «متر» و «عدد». مثلاً که به وسیله آن، مقدار و اندازه طول اجسام یا شمار آنها
را میسنجیم.

عدد، کمیت منفصل و از هم جداست؛ زیرا اعداد را اگر تقسیم کنیم، خدمشترکی باقی نمیماند.
مثلاً عدد ۶ تقسیم میشود به دو عدد ۳ و عدد مشترکی در بین باقی ندارد. «عدد» یا کمیت منفصل
موضوع علم حساب است.

کمیت متصل، آنست که اگر تقسیم کنیم، خدمشترکی میان دو قسمت فرض میشود؛ مانند
«پك متر» فرضاً هرگاه تقسیم کنیم به دو نیم متر، نقطه یی در وسط فرض میشود که ممکن است
جزء این نیمه و ممکن است جزء آن نیمه به حساب آید و همان نقطه، حد فاصل دو نیمه و در عین حال
موجب اتصال دو نیمه به یکدیگر است.

جسم تعلیمی، کمیت متصل، اگر در سه جهت امتداد داشته باشد، آن را «جسم تعلیمی» یا ابعاد
سه گانه نامند که صفت جسم طبیعی است.

سطح، هرگاه کمیت متصل دارای دو امتداد باشد، آن را «سطح» خوانند.

خط، «وآن قسم از کمیت متصل را که دارای یک امتداد باشد» خط، خوانند، جسم تعلیمی و سطح و خط کمیت‌های متصل هستند که اجزای شان ثابت است و موضوع علم هندسه می‌باشند. زمان، «یک نوع کمیت متصل دیگر نیز هست که اجزایش ثابت نیست» بلکه هر جزئی که موجود می‌شود جزء پیش از آن معلوم می‌گردد و در عین حال همه اجزای آن به هم متصل و پیوسته است و آن «زمان» است که مقدار و اندازه حرکت می‌باشد.

۲- کیفیت: «کیفیت، صفتی است در جسم که از خودش واحدی ندارد که بآن سنجیده شود؛ مانند: گرمی که اگر بخواهیم آن را بسنجیم، به وسیله دراز و کوتاه شدن سیماب در داخل لوله (میزان الحراره) می‌سنجیم و بدیهیست که درازی و کوتاهی از مقوله «کمیت» می‌باشد، نه «کیفیت».

۳- وضع: «هر جسمی که به حالت مخصوص قرار گیرد به طوری که اجزای آن نسبت به هم و مجموعاً از لحاظ جسم دیگر، دارای نسبت مخصوص مثلاً محاذات یا انحراف و امثال آن بوده باشد، آن حالت و نسبت را «وضع» آن جسم گویند؛ مانند: نشستن، ایستادن، دراز کشیدن، باکسی روبه رو بودن یا از چیزی منحرف بودن و غیره.

۴- اینیت: «هر جسمی مقداری از فضا را به اندازه حجم خود اشغال کرده که آن را حیز و مکان جسم گویند، پس هر جسمی دارای صفت مخصوصی است که عبارت است از نسبت آن جسم به مکانی که اشغال کرده است. این صفت و نسبت را «این» یا اینیت خوانند. (۱۳)

حالیا، اگر اشتباه نکنم در «جهان نگرها» و تمام نوشته‌ها و تحقیقات از آن دست، چه آنجا که به هفت قرن پیش برگشته می‌شود و چه آنجا که این اندیشه‌ها در عصر صفویه به کندوکاومی آیند، تصویر یکجانبه و حتی عامیانه از موضوعات ارائه می‌گردد. مثلاً همین مقوله «کیف» «چهره فسطحی» و «عامیانه پیدا میکند و به انواع آن مانند علم، اراده، قدرت، شجاعت (کیفیات نفسانی)، سستی و غیره (استعدادی)، استقامت و منحنی (از صفات کمیات) و نور و طعم و رنگ (از محسوسه) اصلاً ابراز نظری صورت نمی‌گیرد و اگر که گاه تأملی هم صورت می‌گیرد با گرفته در نهایت یک جانبه بوده صرفاً از دیدگاه «فلسفی معاصر» به آنها نگرسته می‌شود، درحالی که این مقولات بیشترین از مباحث علم منطق هستند نه فلسفه، آنهم در این نوع فلسفه و متودولوژی که اساس پژوهش‌ها و تحقیقات قرار می‌گیرد...

قدما حرکت را تغییر تدریجی در اشیا میپنداشتند. درباره تغییر و حرکت نظریات ابهام آمیزی وجود داشت، تمایز و دقائق در رابطه با این مقوله ها آن طور که میباید چهره بندی مشخصی نداشته، تازه حرکت خود به معنی تغییرات پاره واری که نمیتوانست از دایره معینی در اشیا بیرون برآید و آن را سیمای دیگری ببخشد، درک میکردید. آنچه در این پاره وجود داشت تغییرات برای پاره پی از امور هستی بود و آن گونه که تمام اشیا و پدیده ها را شامل باشد، پذیرفتنی نپذیرد.

از دلایلی که میتوان در این باب بر شمرد، یکی و از مهمترین آن به چگونگی تقسیماتی که درباره عالم وضع کرده بودند مربوط میشود، تقسیمات عالم به مقولات ده گانه و فشرده ساختن عالم در این ده جنس، که یکی آن جوهر و نه تائی آن عرض باشد، به صورت طبیعی مقدمات چنین استنتاجی را از قبل میسر میکردانیده است. پنج نوع «جوهر» و پنج مقوله از مقولات «عرض» حرکت پذیر شناخته نمیشدند، اینها به صورت نوعی حقایق ثابت باور میکردیدند، مگر همان چار مقوله عرض که شماره وارد در سطور گذشته بر شمردیم. (۱۴)

برخی از «دیالکتیسین» - های ماقوله جوهر را با کیفیت اشتباه میگیرند. فراموش کردن طرح مشخص این مقوله هادر فلسفه و منطق اسلامی منجر به بیرون دادن طرح عامیانه پی شده است. به نظر قدما (قبل از صدر المتألهین) نمیتوان جوهر و کیف را عین هم شمرد. تغییرات در عرض و کیف به وقوع میپیوندد، پی آنکه در جوهر تغییری وارد شود، رشد گیاه، تبدیل آب به یخ، حرکت سیارات، انتقال یک لوکوموتیو از مکانی به مکان دیگر به ترتیب تغییرات در کم، کیف و وضع و اینست میباید بدون آنکه در جوهر مثلاً در جسمیت اشیا تغییری وارد گردد.

«در جوهر ممکن نیست حرکت واقع شود؛ زیرا اگر جوهر چیزی تدریجاً تغییر کند، موضوعی باقی نماند که در همه احوال ثابت باشد و لازم آید، حقیقت آن چیزی که جوهرش در حرکت است، در هر آنی غیر از آن پیش باشد. مثلاً جسم طبیعی جوهر است، اگر در جسم طبیعی حرکت و تغییر باشد، معنایش این است که خود جسمیت تدریجاً تغییر کند و معنای این که جسمیت تغییر کند، این میشود که جسم از جسمیت بیرون رود و چیز دیگر شود، پس حرکت در جوهر محال است.» هر چه باشد نظر قدما حرکت در جوهر را نمیپذیرفت و آنچه در باره حرکت ذکر میشد

با این اصل باید موافق میبود. از نگاه برخی از متفکرین اسلامی پرداختن به این امور و یاد باره آن از جهت فلسفه و منطق ابراز نظر کردن، راهی که بتواند کسی را به دمی برساند، پذیرفته نمیشد، (۱۵) اما چي ميتوانست باشد؟ زمان، آغاز يك دوره جديد را به عهده صدر اگذار د.

اشتداد واستكمال وجود

بررسی اشتداد واستكمال در واقع بررسی چگونه گی رشد وتسريع کمال يابی وجود، به يك معنی بحث درباره حرکت جوهری از دید ملا صدر است.

صدر ا در مورد مبدأ عالم نظریات مشخص ارائه میکند. مبدأ عالم، که در نظر صدر اهما نا جسم طبیعیست، چیزی دیگری نیست مگر ترکیبی که از هیولی و صورت ایجاد شده است. این جسم طبیعی که همان مبدأ عالم است در هیچ یکی از اشکال موجود یتش نمیتواند در چنگال سکون و سکوت باشد. اشتداد و استكمال وجود بر بنیاد سکون مفهوم و معنی ندارد و اصلاً هیچ است. در طبیعت و ماده حرکت مطلق است، جایی برای سکون و سکوت موجود نیست، چرا که «ثبات و سکون مختص عالم عقل و عوالم الهی است.» (اسمار)

صدر ا، جسم طبیعی (جوهر عالم ماده) را پیوسته در حال حرکت و تغییر میبیند. حقیقت تمام اشیای طبیعت در نظر صدر ا پیوسته در حرکت است و این اصلی است که صدر ا نسبت به آن با اعتماد عمیق تکیه میکند و نظر میدهد. درباره حرکت و تجد داشتداد و استكمال، صدر ا، چنان عمیق میشود که نگارنده گاه به این فکر افتیده که راستی تجد داشتداد و استكمال از اشکال آن حرکت جوهری است و یا در واقع این حرکت خود از اشکال تجد داشتداد و استكمال وجود میباشد.

صدر ا، نه تنها حرکت و تغییر در چار مقوله ارمقولات عرض (کم، کیف، وضع و اینیت) را تأیید میکند که پافرا تر میگذارد و مجموعه مقولات عرض و انواع جوهر را نیز شامل این حرکت و تغییر میداند و آنها را نیز موشگافانه شرح و بسط میدهد.

برای صدر ا، حرکت و تغییر در عرض بدون حرکت در جوهر جسم شدنی نیست. مادامی که وجود جوهر و عرض جز در ذهن ما، در خارج یکی باشد تعبیر عرض به تنهایی پذیرفتنی نمینماید؛ مگر آنکه حرکت در جوهر اساس بگیرد. اگر حکم صدر ا را به زبان منطق بیان کنیم، رابطه حرکت در عرض یا حرکت در جوهر، رابطه عموم و خصوص مطلق است نه متوجه (البته به يك معنی) حرکتی

بر عرض بسته به حرکت در جوهر است. به زبان دیگر، حرکت در عرض از حواض حرکت در جوهر می‌باشد و اساس آن فعل و انفصالی است که در جوهر جسم به وقوع می‌پیوندد.

صلرا، برخلاف قدما، معتقد است که جوهر جسم همیشه تغییر می‌یابد. تغییر نه به این معنی که حقیقت انسان مثلاً حقیقت دیگر شود و از انسانیت بیرون رود؛ بلکه تغییر استکمالی و اشتدادی؛ با این معنی که حقیقت انسان دارای درجات لایتناهی است و وجود انسان یک وجود تدریجی سیالی است که از نخستین سلول شروع شده به مقام عقل مجرد و اتصال به حقیقت قدسیه عالم و فنا-لی الله منتهی می‌گردد و طبیعت انسان متدرجاً در تغییر است، یعنی وجود و حقیقت و جوهر انسانیت تدریجاً شدید شده از مرتبه ضعیف به درجه شدید و کامل انسانیت می‌رسد؛ با آنکه همیشه یک حقیقت واحد است و با آنکه درجات و مراتب تغییر می‌کند، حقیقت انسانیت و وجود انسانی که یک امر واحد شخصیت، همیشه محفوظ است. عیناً مانند حرارت که در نتیجه حرکت صعودی از درجه صفر به درجه صد بالا می‌رود، بدون آنکه حقیقت گرمی از بین برود و چیز دیگر شود. اگر چه حرارت کیفیت جسم و از اعراض است و حقیقت انسان جوهر است؛ اما در این جهت که هر دو تدریجاً از نقطه ضعف روبه نقطه کمال سیر نمود و وحدت آنها به حال خود باقیست تفاوتی ندارند و به همین قیاس، جوهر تمام موجودات این عالم و جوهر کل عالم، ذاتاً متحرک و مستفید است و حرکت لازمه ذات جوهر این عالم است که اگر حرکت نمی‌یود هیچ یک از موجودات عالم طبیعت وجود نمی‌داشت. (۱۶)

صلرا المتألهین در سیر تحقیقات فلسفی خود به این نتیجه می‌رسد که اولاً وجود مقدم بر ماهیت است. ثانیاً اشیا در بیرون از ذهن دارای یک وجود می‌باشند، این تصور ماست که برای آنها شقوق و حدود و ثغور می‌سازد. ثالثاً حرکت در عرض بدون حرکت در جوهر نمیتواند وجود داشته باشد، رابعاً وجود جهان سیال است، با آنکه اشیا، شخصیت محفوظ دارند.

موضوع چهارم، به ویژه، از مباحث جدی حکمت متعالیه است. از جمله موضوعاتی که باعث ابراز نظرهای ضد و نقیض و صایب و خطا در باره صدر اگر دیده چگونه گی درک ما از نظر صدر ادر باره شخصیت سیال، و محفوظ جهان است. وجود مادی و ملکوتی جهان به صور گونه گونه تفسیر گردیده، اما نظر صدر به صورت مشخص این مسأله را تصویر و در نتیجه پاسخ روشن ارائه می‌دارد.

صدر، تجدّد اشتداد و استكمال را برای جنبه سیال جهان مطرح میسازد؛ اما در وجود ملکوتی معتقد نیست، و مجرد ملکوتی از نظر صدرای روح جهان سیال است. وجود ملکوتی حیثیت روح را برای «سیال» به مثابه جسم دارد

جسم باید و میتواند قطعاً به گونه و سرشتی تغییر پذیر است و حرکت میکند و دگرگون میشود، اما ملکوت (حق اول) تغییر پذیر نیست و وظیفه اش حفظ نظم و یگانه گی عالم طبیعت است که در این باب هیچ گونه شک و خدایی نباید تحمل شود و اگر روی میدهد باید به آن پرداخته شود و بادقت توضیح و تفسیر گردد.

این بحث در جهان نشاسی و ورشته شناسی ابن سینا و «مثل» افلاطونی وجه مشترك مییابد؛ ولی نباید نظر صدرای را برگردان و صورت دگرگون شده آن دو نظریه پنداشت. در حکمت متعالیه دیدگاه جدیدی وجود دارد که با لبه به آن خواهیم پرداخت، اما اکنون بماند.

باری گفتیم که صدرای معتقد به جاودانه گی حرکت در جوهر عالم است. آن چه از این امر مستفاد میشود این است که بدون این حرکت وجود آدمی نمیتواند از مدارج دانی به مدارج عالی سیر کند یا تجدّد اشتداد و استكمال نماید

نفس آدمی، نه آنگونه است که از قبل در حای سکن و ساکت باشد و بعد بایدایی پیکره آدمی یکباره بر او دمیده شود تا به حرکت بیاید بر عکس، «به از ازل که از جهت نفسی» فقط بپیداشدن پیکره به حرکت درمی آید و در آن دمیده میشود نفس به خاطر ایجاد افعال و اطوار معنی پیدا نمیکند، یعنی غایت پیدایی آن، این نیست که چون به امر و نهی میپردازد، از این روی به وجود می آید؛ بل از آن رو که به وجود می آید و به وجود آمدنی است، پیکره را استخدام میکند و به زبان یکی از دانشمندان به آن تعلق تدریری پیدا میکند و راه کمال در پیش میگیرد. این کمال فقط در اثر حرکت تدریجی شکل میگیرد و در اثر حرکت جوهری است که از مدارج پایینی به مدارج عالی، یعنی از غریزه و توهم و پنداره عقل میرسد و به صورت عقل مشخص میگردد و نه محركات پیوست حاصل میکند و در آن مزج میگردد.

به نظر من چگونه گی سیر نفس از توهم به سوی عقل، در نظر صدرای پیشرفته با دیالکتیک عرفانی مولانا و تحقق «مطلق» هگل مقایسه شدنی است تا با مثل افلاطون و حرکت نفس در

الهیات ابن سینا؛ زیرا که چهره مشخص حرکت نفس را در حکمت متعالیه فقط در حرکت از «جماد به انسان» مولانا و سیر «ایده مطلق» هگل میتوان نگریست. چهره بندی از خط سیر حرکت نفس در ما بعد الطبیعه ابن سینا و «مثل» در سیستم فلسفی افلاطون به آن روشنی نیست که در دستگاه هگل و مولانا پدیدار شده است.

به نظر صد را، نفسی که با پیدایی بدن حرکت خود را آغاز میکند، در محل عالی حرکت جوهری یکباره از بدن بی نیاز میگردد، بدانگونه که با فروپاشی پیکره، دیگر نابود نمیشود؛ چرا که قائم به ذات خویش شده است. به گمانم، این صورت دیگری از همان حرکت به سوی خود - آگاهی است که هگل در سیما نگاری ایده مطلق مطرح میکند.

نفس در لحظاتی که با فروپاشی پیکره تهدید نمیشود، آگاه و مستقل است، یعنی به حق اولی پیوسته است، و از آن رو که در حق اولی جز ثبات و سکون نیست، تغییر در جوهر جسمانی و اعراض لازمه در آن نمیباشد و او خود حقیقت انسان است و همان شخصیت محفوظی که دیگر به جزء لاینجز ای همان ملکوت محافظ وحدت عالم مبدل شده ثبات و سکون جاودانه یافته است.

صدرا، چه در سفر اول و چه در سفر دوم، از حقایق ثابتی سخن به میان می آورد که مختص عالم ملکوت است. در چهره ملکوتی یا وجود ملکوتی اشیا و پدیدارهای عالم تغییر و حرکتی رونما نميگردد. آنچه به نام عالم داریم جانب متغیر و یا چهره متغیر اشیاست که ما آن را در یک ترکیب عمومی و جهانی به نام «عالم» میشناسیم. به زبان دیگر، آن روی دیگر چهره است که پیوسته حرکت و تغییر مینماید.

هر شی از اشیای عالم دارای یک حقیقت ثابت یا یک روح ثابت در عالم ملکوت است. اشیای طبیعی، البته در انفعال مطلق با مجردات روحانی (عالم ملکوت) به سر نمیبرند. هر یکی از آنها مدارج مختلفی از وجود میباشند و به هم پیوسته اند و ما ناگزیر هستیم، در سلسله مراتب اشیا و جهان ملکوت خلا و کمبودهایی را بپذیریم. که این هیچ گاهی در شأن عالم ملکوت نیست. اگر چنین باشد، یعنی اگر این خلا وجود داشته باشد منطقاً نمیتوان از تسلط عالم ملکوت و حفظ وحدت و هماهنگی عالم سخن گفت. بنابراین، این درجات مختلف موجودات مادی نمیتواند به معنی نفی ویی اعتباری حقایق ثابت باشد و تازه در تمام اینها درک ما از وجود باید چنان باشد که

وجود را حقیقت ثابتی بینداریم که سایر موجودات صورگوناگون تبارز آن هستند و درجات مختلفی از این حقیقت انکار ناپذیر .

« واسطه ربط متغیر به ثبات خود جوهر اشیا است که از یک جهت متغیر و از یک جهت ثابت است و مرتبه ثابت که درجه شدید وجود است از مبدأ الهی صادر شده و مرتبه متغیر که درجه ضعیف ثابت است مبدأ کلیه حرکات و تغییرات مادی گردیده است. » (۷)

حال که ناجایی در باره نظریه قدما و بعد و مشخصتر در باره حرکت جوهری صدراسخنهایی را گفتیم بر میگرددیم به آرای « روشنفکرانه » و غیر « روشنفکرانه » در باره « حرکت در جوهر » و تصویری که از آرای صدر را در این باره ارائه کرده اند .

مثل افلاطون و تفسیر مادی

از اول روشن کنیم که منظورم از کار برد اصطلاحات « روشنفکرانه » و غیر « روشنفکرانه » برای دو گروه از منتقدین و مفسرین آرای صدر ، به ویژه ، حرکت جوهری آن است . روشنفکرانه ، برای آنانی که از جهت اندیشه های مادی به بررسی حرکت در جوهر پرداخته اند . غیر روشنفکرانه ، برای آنانی که از دیدالهیات یعنی دست کم به اساس آنچه صدر اخو دمیند داشته است ، تحقیق نموده ابراز نظر کرده اند .

بنده با آنکه سخنهایی در مورد آرای گروه دوم دارم ، کار همین گروه را روشنفکرانه میدانم ، در معنای دقیق کلمه ؛ چرا که هم از آرای صدر تصویر دقیق دارند و هم اگر کوتاهیایی در کارهای شان رونما شده ، نه از سرعید که ناآگاهانه آمده به صورت طبیعی وارد مسأله گردیده است :

باری هر دو گروه هنگام داوری پیرامون مثل افلاطون و تأثیر آن در حکمت متعالیه ، در این باب که « عالم ملکوت » صدر ، تقلید و صورت دیگری از مثل افلاطون است و اشیا مادی او چیزی نیست ، مگر همان اشباح غار افلاطون ، وجه مشترک دارند که فکر میکنند هر دو گروه در این باره ، اگر نگریم اشتباه ، به یقین مبالغه کرده اند . مراجعه به آرای این نمایندگان در « سه حکیم مسلمان » ، « دو فلیسوف شرق و غرب » و « جهان‌نگریها » این مطلب را آنطور که گواه ادعای ما شده بتواند ، روشن میسازد .

هر چند نظریات صدر را در باره عالم ملکوت و عالم طبیعت با مثل افلاطونی بی شبهه نیست ؛

ولی آنچه آرای صدر را از آرای افلاطون و حتی جهان‌شناسی و فرشته‌شناسی این سینا متمایز میسازد، مدارجی است که او (صدر) برای تحقق عقل اول مطرح مینماید .

مثل افلاطون مستقیماً در اشباح غار متبلور میگردد و تازه این اشباح جز توهمات و پندارهای دور از حقیقت چیزی دیگری نیستند . در جهان‌شناسی این سینا نیز مستقیماً به عالم طبیعت میرسیم و این حد نهایی باز تاب عقل است ؛ اما بر عکس ، در جهان‌شناسی صدر ، مراحل سه‌گانه به میان می‌آید : ۱- عالم ملکوت ، ۲- جسم طبیعی به مثابه مبدأ عالم طبیعت ، ۳- ماهیت این عالم . تغییر در جسم طبیعی (جوهر) و ماهیات (عرص) امر حتمی و انکار ناپذیر است و عالم ملکوت به مثابه چهره ثابت با جانب متغیر عالم مادی پیوند بی‌گسست دارد . به همان گونه که نفس نمیتوانست از قبل و بدون پیکره وجود داشته باشد ، درست بر خلاف آنچه که ابن سینا میاندیشید . این است آن وجه تمایز میان ملکوت صدر و مثل افلاطونی ، که متأسفانه در کار هر دو گروه به اشتباه رد شده است . در جهان‌نگریها ، به ویژه ، حرکت جوهری سخت یکجانبه به تأمل گرفته شده . در آن نوشته‌ها سعی به عمل آمده است تا نظر صدر را در باره حرکت در جوهر ، از دید مادی معاصر مطرح گردد . بنا بر این ، آنچه نوشته شده نه نظریات وارده صدر را در باره حرکت در جوهر که نظریات مادی معاصر به نام او جلوه داده شده است . نظریه حرکت در جوهر ، بدون درک صحیح از عالم ملکوت مسیر شدنی نیست و اصولاً از نظر پرنسپ طرح مسأله نیز درست نمینماید که در الهیات صدر از دید مادی وارد شویم و بعداً اگر با استنتاجهای مادی بیرون برآمدیم درست و در غیر آن غیر قابل قبول است و ابلهانه و عقبگردیانه .

« در جهان‌نگریها » صدر را به خاطر نظریاتش در باره حرکت جوهری مسخ گردیده است ؛ اما به چگونه؟ سعی به عمل آمده است تا جایی در کنار متفکرین مادی بیاید و گویا جاویدانه گردد ! نمیدانم چی لزومی دارد که برای آن برو بالا قبایی از این پنبه دست و پا شود . و باز به راستی نمیدانم چقدر علمی بودن ، منطقی بودن و فلسفی بودن تابع مادی بودن و مادی اندیشیدن خواهد

بود، مگر نمیشود بی پای بر گذاردن بر آن سکونی که گفتیم معنی و مفهوم داشت. به فکر من درك وارونه از این مسایل، کار اترین سلاحی است که میتواند ارزشهای فرهنگی ما را نشانه بگیرد و ما را تهی و در «ابسورده» وحشتناک و برزخی قرار بدهد.

یگمان بحث در این گونه موارد باید بر زمینه های مشخص و تاریخی آنها عیار گردد، ماحق نداریم مسایل من در آوردی و در واقع پندار های غبار آلوده خویش را به جای ارزشهای ارجمند، که از زنده گی پر بار نسلی و جامعه ای به میراث مانده است، به خورد مردم و جامعه فرهنگی مان بدیم. من در این دوره، همین را رسالت میدا نم، کلمه که سوکمندانه چی جفاهایی که ندیده وجودهایی که نکشیده است؛ کلمه که در آینده مقالت مستقلی را به آن اختصاص خواهم داد.

۹- همانجا، ص ۳۷.

۱۰- راسل، تاریخ فلسفه غرب، ترجمه نجف دریا بنلری، ص ۳۲۱،

۱۱- راشد حسینعلی، همانجا، ص ۳۸.

۱۲- نصر، سیدحسین، سه حکیم مسلمان، ترجمه آرام، ص ۲۸، .

۱۳- راشد، حسینعلی، همانجا، ص ۳۸-۴۱.

۱۴- برای درك وسیعتر، رك: رسایل منطق، مطبعة قیومی کانیپور، باب صغری، ص ۱۱.

۱۵- رك: مقدمه زین الدین کیانی نژاد، بر چاپ دوم اعترفات امام محمد غزالی، ص ۱۰.

۱۶- راشد، حسینعلی، همانجا، ص ۵۴-۵۵.

۱۷- همانجا، ص ۶۱.

فهرست موضوعی مضامین سال ۱۳۶۳ عرفان

مضمون	نویسنده	شماره	سال
۱- آموزش و پرورش :			
رابطه آموزش و پرورش با ارزیابی	نعیم بهین	۲-۱	۱۳۶۳
دتدریس له عمومی میتودونو سره مربوطی مسألی	نادرشاه نیکیار	"	"
دلینن په واسطه دمارکس دتعلیمی طرحی وده	ربنا گل رڼا	"	"
نادیوډاکرو پسکایا پوه محلانده روزنپوهه	هاشم بشریار (مترجم)	"	"
دماشومانو سالمه روزنه	عریز الدین همت	"	"
نگاه کوتاهی در باره تعلیم و تربیه شوروی	خلیل الله خلیل	"	"
روش خطانه در تدريس	شمس العابدین شمس	"	"
روانشناسی فعالیت (کار)	بصیر ژورک	"	"
دو مقوله در بک زمینه	لیوتیف واسوالد	۳	"
بحثی در باره اعداد بزرگ	محمد امان نادری	"	"
مفهوم سیستم در روانشناسی	پوهاند امین	"	"
وظایف آموزشی و پرورشی تاریخ سده های میانه	راهیاب مالستانی	"	"
دلینن په واسطه دمارکس دتعلیمی طرحی وده (۲)	ربنا گل رڼا	"	"
دتدریس سره له عمومی میتودونو سره مربوطی مسألی (۲)	نادرشاه نیکیار	"	"
بیندی او پلرونه په ښوونځی کی زده کړل	هاشم بشریار (مترجم)	"	"

مضمون	نویسنده	شماره	سال
نیکه‌ها یا تشنجهای عادی	سیما نظری	۳	۱۳۶۳
الکول و تأثیرات آن در بدن	سلطان جویان و پرتو نادری	۱	۱
سازگاری آموزش و پرورش با کار وزنده‌گی	م.ف. (مترجم)	۴	۱
یگه‌هایی از فعالیت‌های ممد نصاب تعلیمی	عبدالاحد دانش	۱	۱
حفظ و فراموشی مواد	عبدالستار پوپل	۱	۱
وستل او مطالعه کول	جلالت خان حکمتی	۱	۱
بشری تولنی تنویرول	محمد هاشم بشریار (مترجم)	۱	۱
بحث تازه‌یی در باره اعداد	محمد امان نادری	۶-۵	۱
منجمنت اخلاقی او سایکالوژیکی ستوتزی	محمد هاشم بشریار (مترجم)	۱	۱
باری نفوسوته دچاپیریال دساتنی...	زرین شاه ظفر خیل (مترجم)	۱	۱
سواد آموزی تا دانش آموزی	عبدالله عادل خراسانی	۱	۱
قلاب و حل دشواریهای کنونی در تعلیم و تربیه	عبدالصمد قیومی	۷	۱
منجمنت اخلاقی او سایکالوژیکی ستوتزی (۲)	محمد هاشم بشریار (مترجم)	۱	۱
پنغم تولگی دلوست کتاب مطالبوته ...	روغنم	۱	۱
خی از ویژه گیهای نوسازی اسلوب تدریس	محمد قاسم (مترجم)	۱	۱
نامه و تأثیر آن بر آموزش و پرورش	نبی یوسف‌ری	۱	۱
ار برد مؤثر رهنمود های ح. د. خ. ا.	عبدالصمد قیومی	۸	۱۰
ناخت خصوصیت‌های شاگردان دیر آموزو...	عبدالاحد دانش	۱	۱۳
داشتنهای پیرامون طبیعت شناسی صنف چهارم	نصرا لله	۱	۱
باشوم روزنه	محمد هاشم بشریار	۱	۱
تتیککی بنوونه او روزنه	غلام دستگیر حضرتی	۱	۱
هرزو هیوادونو اقتصادی جغرافی	ستانه میرز هیر	۱	۱۰۰۱
ناه گلرایی بر شیوه گلرانیدن آزمون زبان	عبدالستار پوپل	۱	۱۰۰۲

مضمون	نویسنده	شماره	سال
بررسی مختصر ریمورم جدید تعلیمی در اتحاد شوروی	خلیل الله خلیل	۹-۱۰	۱۳۶۳
دیاروری روزنپوه واسیلی سوخوملنسکی ...	محمد هاشم بشریار (مترجم)	۱	۱
په ثانوی عمومی ښوونځیو کی دمیلسکی او...	نصر الله سوېمن (مترجم)	۱	۱
دمعلوماتو لپاره لوستل	حسن گل باندې وال	۱	۱
جنسی روزنه ته یوه لنډه کڼه	حوشحال یاسیسی (مترجم)	۱	۱
۲- ادبیات و تحقیقات ادبی:			
مناسبت تلفظ سنجیده با آموزش املا	محمد عمر زاهدی	۱	۱
زبان، اندیشه و جامعه	ضیاء الدین ضیاء	۱	۱
نقش ویژه گېهای خوانش در انکشاف سواد	غلام احمد صدیقی	۱	۱
نکته هایی از دستور و نگارش زبان دری	پ. فریاد	۱	۱
نگاهی به ترجمه های زبان اوزبکی شاهنامه	ح. یارقین (مترجم)	۱	۱
ستایشگر خراسان	و. ب.	۱	۱
یاد داشتهای تاریخی بر داستان کودکان	پویا	۱	۱
درنگی بر نخستین سروده های زبان دری	بیرنگ کوهدامنی	۳	۱
دقاموس لیکنی ټاکلی معیارونه	زرین شاه ظفر خیل (مترجم)	۴	۱
ویژه گېهای واژه سازی در زبان دری	حسین یمین	۱	۱
جمله شناسی	عین الدین نصر	۱	۱
نکته هایی از دستور و نگارش زبان دری	پ. فریاد	۱	۱
نحوه نگرش نوایی به فردوسی و شاهنامه اش	ح. یارقین (مترجم)	۱	۱
چامی مثل نویس انسان دوست	شهرستانی	۶-۵	۱
وظیفه آموزشی نقد ادبی	قیوم قویم	۱	۱
اسلوب واژه سازی در زبان دری	حسین یمین	۱	۱
پشتو غږ پوهنه	دولت محمد لودین	۱	۱
شعر دخوشحال له نظره	آصف بها ند	۱	۱
سودمندۍ دستور زبان و زیاتنسانۍ	حسرو فرشید ورد	۷	۱

مضمون	نویسنده	شماره	سال
نگرشی بر نقد، روند آفرینش ادبی و ورود ادبی	رهنورد زریاب	۷	۱۳۶۳
پشتو غز پوهنه (۲)	دولت محمد لودین	»	»
ژبه او اصطلاحات	دولت محمد لودین	۸	»
روزنه یی خورد پر جهانی بزرگ	شفیعی کدگنی	»	»
نگاهی به سنت غزل و غزلسرایی	قیوم قویم (مترجم)	»	»
تیپولوژی ادبیات رنسانس در نمونه های ..	عالم لبیب (مترجم)	»	»
شناخت ادبی یا آموزش و به کار گیری ادبیات	گل احمد یما	»	»
اسلوب واژه سازی در زبان دری (۳)	حسین یمین	۱۰-۹	»
شناخت ادبی یا آموزش و به کار گیری ادبیات (۲)	گل احمد یما	»	»
روزنه یی خورد پر جهانی بزرگ (۲)	شفیعی کدگنی	»	»

۳- تاریخ ، فلسفه و علوم:

کیهان در فرآیند هزاران سال	رحمت الله رويد (مترجم)	۲-۱	»
از صورتگری تا صورتنگرایی	عبدالله سمندر غوریانی	»	»
کابینات هم میچرخد	ح . یارقین (مترجم)	۳	»
فزیک و روانشناسی از دیدگاه جامعه شناسی	عبدالله سمندر غوریانی	»	»
پیوند فزیک و روانشناسی	»	۴	»
حالت چهارم ماده	حق دوست (مترجم)	»	»
منابع و راههای تازه حصول انرژی	م. تلاش (مترجم)	»	»
بیرونی، اندیشه ورزی آزاد اندیش	س. د.	۶-۵	»
تیر پرتابی زینون	عبدالله سمندر غوریانی	»	»
زمانه ها و زمانها	»	۷	»
منشأ خرد و دانش از نگاه پیازه	پوهاند امین	۸	»
تحلیل منطقی واژه «و»	عبدالله سمندر غوریانی	»	»
پراهمهای تاریخ نویسی در افغانستان	جلال الدین صدیقی	۱۰-۹	»
معمای بنا های عهد باستان	ح. یارقین (مترجم)	»	»
اشتهاد و استکمال وجود	لطیف پندرام	»	»

۴ - داستانها و افسانه ها :

۱-۲	۳۳۶۳	رهنورد رزیاب	معلم رسم
۱	۱	هسولی (مترجم)	غوث، کتاب او شیطان
۱	۱	هملرد (مترجم)	پوهنی ساغنیب
۳	۱	حیدر یگانه	اسپ
۱	۱	شیندندی (مترجم)	کوچنی انجونی تر نارینه وپوه دی
۱	۱	تاشقین بهایی (مترجم)	قاجقینه خوراز
۴	۱	عبد السلام قشلاقی	جبین چیندار
۱	۱	غوث جانباز	جربیده
۱	۱	نصر الله سوبمن (مترجم)	دنانزکی خونه
۱	۱	تاشقین بهایی (مترجم)	تریشک، خوراز و تولکی
۵-۶	۱	سپوزمی زریاب	پشکهای که آدم میشوند
۱	۱	پویا فاریابی (مترجم)	باز گشت مادر
۱	۱	قدیر حبیب (مترجم)	سمندر ارکب نیوونکی
۱	۱	س. طغرل (مترجم)	پلیقچی و دینگیز
۷	۱	حیدر یگانه	نخارک
۱	۱	پویا فاریابی (مترجم)	ماهگیر وزنش
۱	۱	قدیر حبیب (مترجم)	شاپیری
۱	۱	مراد هملرد (مترجم)	چیرایی تبریک
۸	۱	حسین فخری	سرود مهر
۱	۱	پویا فاریابی (مترجم)	کلاغ و گنجشک
۱	۱	احسان آریتری	کلیرالی نیوونکی
۱	۱	آی سلطان خیری (مترجم)	غوث، کتاب و شیطان
۹-۱۰	۱	سلام قشلاقی	درس مادر
۱	۱	پویا فاریابی (مترجم)	اول و بلول
۱	۱	پشتنه بارکزی (مترجم)	افزری
۱	۱	ل. قمبر (مترجم)	مسخره باز

